

Sen, Shamali

Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis: Über die Möglichkeit der Theaterarbeit als Methode in der Interkulturellen Pädagogik

2009, 283 S. - (Frankfurt am Main, Univ., Diss., 2008)



Quellenangabe/ Reference:

Sen, Shamali: Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis: Über die Möglichkeit der Theaterarbeit als Methode in der Interkulturellen Pädagogik. 2009, 283 S. - (Frankfurt am Main, Univ., Diss., 2008) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-6576 - DOI: 10.25656/01:657

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-6576>

<https://doi.org/10.25656/01:657>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis: Über die Möglichkeit der Theaterarbeit als Methode in der Interkulturellen Pädagogik

Inauguraldissertation zur Erlangung eines Grades eines Doktors der Philosophie

im Fachbereich Erziehungswissenschaften

der Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt am Main

vorgelegt von Shamali Sen

2008

I.	Einleitung und Vorstellung des Promotionsvorhabens	6
II.	Das Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik	12
II.1	Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik	12
II.2	Definitionen und Inhalte der Interkulturellen Pädagogik	17
II.3	Ziele der Interkulturellen Pädagogik	19
II.3.1	Interkulturelle Kompetenz	20
II.3.2	Das TOPOI-Modell als Analyseinstrument	23
II.4	Schule und Interkulturelle Pädagogik	29
II.4.1	Institutionelle Diskriminierung in der Praxis schulischer Entscheidungsprozesse: die Anwendung ethnischer Argumentation zur Steuerung der Bildungsteilhabe in der Schule	31
II.4.1.1	Direkte Diskriminierung in der Schule	33
II.4.1.2	Indirekte Diskriminierung in der Schule	34
II.4.1.3	Die Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik im Missbrauch schulorganisatorischer Handlungen gegenüber Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien	36
II.4.1.4	Schule als Institution: Ein Beitrag aus der Migrations- und Integrationsforschung	37
II.5.	Der wissenschaftliche Diskurs in der Interkulturellen Pädagogik	41
II.5.1	Feministische Migrationsforschung	41
II.5.1.1	Das Orientalismusparadigma	43
II.5.1.2	Das sozialpädagogische Paradigma	45
II.5.2	Interkulturelle Frauenforschung	46
II.5.3	Zur Kulturkonflikthypothese	47
II.6	Interkulturelle Pädagogik und öffentlicher Raum: Vom Übergang einer fachwissenschaftlichen Argumentation in die öffentliche Diskussion am Beispiel des Multikulturalismus konzeptes	49
II.6.1	Zu den Folgen eines spezifischen Fachgebietes Interkulturelle Pädagogik	53
II.6.2	Normalisierung in der Interkulturellen Pädagogik	58
II.6.3	Kultur als Differenzierungskategorie: Die Etablierung des Fremden	60
II.7	Kritische Stimmen in der Interkulturellen Pädagogik	64
II.7.1	Zur Professionalisierung der Interkulturellen Pädagogik	65
II.7.2	Paul Mecheril: Andere Deutsche – Menschen mit transnationalem Hintergrund: Ansatzpunkte für eine Professionalisierung	72
II.7.2.1	Deutschland: Heimat, Zuhause und fremd	77
II.8	Zusammenfassung, Desiderate und Perspektiven	82

III.	Eine soziologische Perspektive: Unterschichtung der alten Länder der Bundesrepublik Deutschland durch Arbeitsmigration	86
III.1	Die Position der Gastarbeiter in der Sozialstruktur der alten Länder der Bundesrepublik Deutschland	87
III.2	Unterschichtung der Sozialstruktur der alten Länder der Bundesrepublik Deutschland durch Immigration	89
III.2.1	Mobilität und differentielle Mobilität der einheimischen Bevölkerung der alten Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland	91
III.2.2	Strukturelles Spannungspotential in der Arbeiterschicht führt zu Diskriminierungstendenzen	94
III.3	Zusammenfassung und die Frage nach einer Lösung zum Spannungsabbau	96
III.4	Multikulturalismus und Integration: Zur Ethnisierung strukturellen Konfliktpotentials	98
III.4.1	Ein Modell der Integration als Beispiel	101
IV	Eine psychologische Herangehensweise: Das Fremde nach Arno Gruen	104
IV.1	Arno Gruen und seine Perspektive	105
IV.2	Der erlernte Gehorsam	107
IV.2.1	Das Eigene	110
IV.2.2	Gehorsam und Normalität und die Mittel der Abhängigkeit: Fürsorge, vermeintliche Liebe, Lob und Anerkennung	111
IV.3	Das Eigene in der zivilisierten Kultur – der Umgang mit Gefühlen	112
IV.4	Der Erlernte Gehorsam als Basis der Hochkulturen	113
IV.4.1	Geschichtsschreibung – Entstehung geschichtlicher Verschleierung	114
IV.4.2	Der Sinn von Feinden und Feindbildern	117
IV.4.3	Selbstverständnis der Kultur westlicher Industriestaaten nach Arno Gruen – das Verhältnis zu ihren Kindern	119
IV.5	Empathie und Abstraktion	120
IV.6	Ein Identitätskonzept	122
IV.7	Schlussfolgerungen und Ansatzpunkte	126
IV.8	Ein Blick in die andere Kultur – das Verhältnis zum Leben	129
IV.9	Lösungsansätze	132

V.	Theaterpädagogik und Theater als Methode in der Interkulturellen Pädagogik	136
V.1	Fragen an eine interkulturelle Bildungsarbeit	139
V.1.1	Die Rolle des Pädagogen	141
V.1.2	Theater und interkulturelle Bildungsarbeit	141
V.1.3	Vermittlung demokratischer Werte durch demokratisches Handeln im theatralischen Prozess	143
V.1.3.1	Zur Heilkraft des Theaters	144
V.1.3.2	Theater hat einen sozialen Wert	147
V.1.3.3	Der eigene Standpunkt	148
V.2	Zum Theaterverständnis von Augusto Boal	149
V.2.1	Theater als Form des Wissenserwerbs durch die Eigenschaften des ästhetischen Raums	151
V.2.1.1	Die Plastizität des ästhetischen Raums	151
V.2.1.2	Ästhetischer Raum: dichotomisch und Dichotomie schaffend	152
V.2.1.3	Ästhetischer Raum: telemikroskopisch	153
V.2.1.4	Die therapeutische Funktion des Theaters bei Augusto Boal	153
V.3	Das Menschenbild von Augusto Boal – der Mensch im Theater	154
V.3.1	Die Aufgabe des Schauspielers – Transfer auf den Menschen	156
V.3.2	Theatralische Prozesse mit therapeutischer Wirkung	157
V.4	Das Theater der Unterdrückten	159
V.4.1	Die Beziehungsstruktur und die Rolle des Pädagogen im Theater der Unterdrückten	160
V.4.2	Bewusstwerdung und Befreiung aus unterdrückenden Situationen: Körperarbeit	161
V.4.2.1	Statuentheater – vom Realbild zum Idealbild: Schulung des Körperausdrucks	162
V.5	Zeigen, was ist	163
V.5.1	Exkurs: Fühlen, was sein kann: brown eyed – blue eyed	165
V.5.2	Film Exkurs: Empathisches Lernen durch Literatur und: Erlebnis- und Erfahrungswelten	166
V.6	Die Technik Forumtheater	169
V.6.1	Projekte und Erfahrungsberichte aus der Praxis des Theaters der Unterdrückten: Brasilianische Erfahrungen in Europa, Deutschland – die Gestaltung der Beziehung	171
V.6.2.	InterACT in Österreich	173
V.6.2.1	Önorm	173
V.6.2.2	Free Mind	174
V.6.3	Die Forumtheatergruppe KANNÄDI in Köln – Kölner lassen keinen allein	176
V.6.3.1.	Entwicklung einer Forumtheaterszene	177
V.7	Technische Grundlage: Konstantin S. Stanislawski: Analyse der Rolle und der Rollenbeziehungen untereinander	180
V.7.1	Die erste Begegnung mit der Rolle und dem Inhalt	181

V.7.2	Das körperliche Leben einer Rolle	184
V.7.3	Stück- und Rollenanalyse	188
V.7.4	Die Vertiefung der gegebenen Umstände	190
V.7.5	Bewertung und Rechtfertigung der Handlung	192
V.8.	Das soziale Drama nach Victor Turner	196
V.8.1	Eine Ethnologie des Erlebens	201
V.8.2	Die kulturelle Darstellungsform Theater	205
V.8.3.	Das Experimentelle Theater	206
V.8.3.1	Die Umsetzung von Ethnographien in Theaterstücke: Ein Workshop	210
V.9	Ein eigenes Theaterprojekt	215
V.9.1	Das Regiekonzept	215
V.9.2	Das theaterpädagogische Konzept	216
V.9.3	Ereignisse aus dem Probenverlauf	218
V.9.4	Meine Rolle als Theaterpädagogin und die Schwierigkeit der Interkulturellen Pädagogik in der Praxis	233
VI.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse – Bedeutung für die pädagogische Praxis	238
Anhang		246
Bibliographie		267

I. Einleitung und Vorstellung des Promotionsvorhabens

Das Thema, das ich meiner Dissertation bearbeite, findet seinen Ursprung in der Mitarbeit des von der Jugendförderung der Stadt Mannheim angebotenen Projektes *Xenos – Miteinander arbeiten – voneinander lernen*. Dieses Projekt richtete sich an Jugendliche, die an der Schwelle zum Berufseinstieg standen und sollte dem Abbau von Vorurteilen gegenüber ausländischen MitbürgerInnen dienen. In dem Gemeinschaftsprojekt verschiedener Vereine und Institutionen in Mannheim hatte die Jugendförderung Mannheim die Aufgabe, Projekttage in Schulen zu entwickeln, die dem Abbau

(...) von rassistischen und sexistischen Vorurteilen und zur Beförderung von ethno-kultureller Toleranz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (...) [dienen sollen, Sh. S.]. Hierzu ist erstens die Sensibilisierung und Qualifizierung von Multiplikatoren/ Multiplikatorinnen in Schulen und Betrieben erforderlich, um zweitens die jugendlichen Zielgruppen im Übergang von der Schule in den Beruf für mehr interkulturelle Offenheit und Toleranz gewinnen zu können. (Projektantrag der Stadt Mannheim Fachbereich Kinder, Jugend und Familie – Jugendamt in Zusammenarbeit mit dem Beauftragten für ausländische Einwohner, BIOTOPIA Arbeitsförderungsbetriebe Mannheim gGmbH, diakonie-project gGmbH Mannheim; Internationaler Bund (IB), Bildungszentrum Mannheim, S. 2)

In der Umsetzung zeigte sich, dass die Methoden überwiegend aus den etablierten Methoden der klassischen Gewaltprävention übernommen oder aus der antirassistischen Arbeit in das Projekt umgesiedelt wurden. Dabei war es interessant, zu beobachten wie *schnell der Einsatz interkulturellen Vokabulars zur Prävention und Diagnose eingesetzt wurde ohne sich dabei über die tatsächlich vorhandenen Verhältnisse zu vergewissern und sich über die konkreten Lebensverhältnisse der Zielgruppen zu informieren*. So ist zum Beispiel die Diagnose Interkultureller Konflikt in der alltäglichen Praxis der Interkulturellen Pädagogik ein gängiger Begriff. Doch was verbirgt sich dahinter? In ähnlicher Weise wird dieser Begriff in der wissenschaftlichen Literatur verwendet, findet jedoch keine konkrete Definition und Ausformulierung. Es mangelt auch an Instrumenten, die helfen zwischen einem sogenannten Interkulturellen Konflikt und anderen durchaus auch vorhandenen Konflikten zu unterscheiden – zum Beispiel einem Generationskonflikt oder einer persönlichen Dissonanz (vgl. II.2).

Der Erfahrungsschatz aus verschiedenen Beratungssituationen für das Arbeitsamt Ludwigshafen (z. B. die grundsätzliche Nicht-Anerkennung von nichtdeutschen Bildungsabschlüssen, die polizeiliche Abholung von Jugendlichen aus der Schule zur Abschiebung, Wahlrecht) zeigt eine faktische strukturelle und juristische Ungleichheit

von Deutschen und Nichtdeutschen definiert durch die Staatsangehörigkeit (Alltägliche Fremdenfeindlichkeit, die sich nicht am Personalausweis oder Reisepass orientiert wird damit allerdings außer acht gelassen). Diese Tatsachen wurden in den sogenannten interkulturellen Trainings zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit nicht erwähnt, man legte jedoch *großen Wert auf eine positive Formulierung*. Die Trainingsgestalter sind von einer prinzipiellen Gleichheit ausgegangen und haben gesellschaftliche Hierarchisierungen und deren Ursachen nicht zur Kenntnis genommen, die aber ein nicht unerhebliches Vehikel und Potential zum Aufbau von Feindlichkeit bieten – sowohl bei Minderheiten als auch bei Nicht-Minderheiten in Selbstdefinition und Fremdzuschreibung. Was bedeutet diese Herangehensweise für die Arbeit in Schulklassen? Die Verteilung der ausländischen SchülerInnen in den allgemeinbildenden Schulen in Mannheim lag im Schuljahr 2004/05 bei 27,1 %. Als Pädagogin oder Pädagoge steht man vor Schulklassen, vor allem Hauptschulklassen, die in Mannheim zu 44,6 % aus SchülerInnen bestehen, die nichtdeutscher Herkunft sind.¹ Die Xenos – Devise „Miteinander arbeiten – Voneinander lernen“ schafft damit einen Geist von Gleichheit und schweigt über tatsächlich vorhandene Ungleichheit. Unter diesen Umständen ist es kaum möglich, glaubwürdig mit den SchülerInnen in Kontakt zu treten, um ernsthaft und konstruktiv mit ihnen an der persönlichen Fähigkeit zu Toleranz und Respekt zu arbeiten. Dieses Verschweigen verlässt den pädagogischen Grundsatz, das Gegenüber dort abzuholen, wo er oder sie steht. Bei faktischer Ungleichheit zwischen Deutschen und Nichtdeutschen bleibt zu fragen, welche Lösungen die Interkulturelle Pädagogik vorschlägt? Und welche Lösungen genau sie anbietet (vgl. II.7)?

Ich selbst wende in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen theaterpädagogische Methoden an, um konstruktive Lösungen für Konflikte zu entwickeln, die von dem Grundsatz getragen sind, dass die Teilnehmenden eine eigene Konfliktlösung kennen und erarbeiten. Als Pädagogin und Pädagoge tritt man dabei aus der wissenden Rolle heraus und nimmt eine schauende Haltung ein. Das befreit von der Hierarchisierung innerhalb der Beziehung, die in der Beziehung Pädagoge – Klientel angelegt ist. Meine Erfahrung hat gezeigt, dass der Einstieg in verschiedene Rollen und die Arbeit am Ausdruck, die Konzentration, die Bereitschaft, aktiv am Prozess teilzunehmen und – was ich als sehr wichtig erachte – die Spiel- und Experimentierfreude von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen steigern. Der leitende Gedanke

¹ Quelle: <http://www.mannheim.de/io2/printView/Webseiten/Politik%20%26%Verwaltung/...>

in dieser Form der Auseinandersetzung liegt in dem Anspruch, dass es immer Veränderungsmöglichkeiten (Spielmöglichkeiten) im eigenen Leben gibt, die unabhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen existieren. Die gesellschaftlichen Verhältnisse werden beim Namen genannt, sie sollen jedoch nicht als Entschuldigung benutzt werden, das eigene Leben nicht in Eigenverantwortung zu gestalten. In der Theaterarbeit ist grundsätzlich erst einmal jede Lebensoption erlaubt und möglich – von der Prinzessin über den König bis hin zum Kfz-Mechaniker, der Friseurin, der Familienmutter, der Musikerin, dem Sohn und der Tochter. Ich treffe in der Theaterarbeit erst einmal nicht auf gesellschaftliche und prestigebesetzte Kriterien wie Hautfarbe, Ausbildung, Berufs- und Schichtzugehörigkeit. Ich treffe auf einzelne Personen, die sich in ihrer Persönlichkeit durch Körper, Stimme, Bewegung zeigen – im Zusammenspiel mit anderen und eventuell vor einem Publikum. Das erfordert Mut, kostet Überwindung und Disziplin, ist ungewohnt, kann verunsichern; ermutigt auch, schafft Selbstsicherheit, soziale Kompetenz, Freude, Stolz, ein Gefühl für die eigene Bedeutung und ein Bewusstsein für die eigene Kraft. Über das Theaterspiel in der Gruppe können – wie ich selbst beobachten konnte – individuelle Prozesse in Gang gesetzt werden, die zu innerer Stabilität und damit zu mehr Selbstsicherheit führen. Gleichzeitig kann die eigene Blickrichtung verändert und erweitert werden. Im Zusammenhang mit dem diffizilen Thema Ausländerfeindlichkeit oder Kulturverständigung kommen durch theaterpädagogische Methoden die Gruppenteilnehmer – v. a. Erwachsene – in einen gewissen Schwung und eine Spielfreude, wodurch sich der Schatten, der sich vielleicht aus Ängstlichkeit, Scham und Unlust zusammensetzt, in aller Regel löst. Findet dieser Lösungsprozess nicht statt, behindert er den direkten Zugriff auf das mögliche Potential konstruktiver Veränderung – und zwar die Veränderung durch den Einzelnen selbst, indem er oder sie das Verhalten oder die Einstellung ändert². Auch Theaterarbeit hilft nicht, Fremdenfeindlichkeit abzuschaffen, aber mit Hilfe der Theaterarbeit können sich im gemeinsamen Spiel für die und den Einzelnen z. B. Wege aufzeigen, welches eigene Verhalten diesem Verhalten entgegengesetzt werden könnte (vgl. V.6). Aus diesen Gründen ist es mir ein Anliegen Theateransätze und Theaterprojekte vorzustellen, die eine Basis für eine Kommunikation darstellen. Die Dissertation, die ich entwickle, möchte einen Beitrag leisten, auf Dichotomien wie Deutsche/r und AusländerInnen oder MigrantInnen innerhalb der pädagogischen Praxis zu verzichten und Methoden und Perspektiven zu favo-

² Künkel, Fritz: Die Arbeit am Charakter. Verlag Friedrich Bahn. Schwerin 1931.

risieren, die die einzelnen TeilnehmerInnen als Person ansprechen. Meiner Ansicht nach geht es dabei vielfach um eine *grundsätzliche pädagogische Arbeit* im Sinne menschlicher und gesellschaftlicher Gestaltung der vorgefundenen Sozietät. Christel Hoffmann formuliert die Ziele ihrer theaterpädagogischen Arbeit folgendermaßen:

Jugendliche haben wenig Freiräume, um sich selbstbestimmt öffentlich zu äußern. (...) der Spielraum Theater ist ein Ort, der Selbstreflektion miteinander ermöglicht und zur Anschauung bringt. Wir können mit dem Theaterspielen nicht mehr, aber auch nicht weniger tun, als jungen Menschen die Augen zu öffnen vor wirklichkeitsverdeckenden, illusionierenden Gestalten, vor ideologischen Glaubensinhalten und Vorstellungssystemen, damit die Heranwachsenden bei sich selbst ankommen und ein realistisches Verhältnis zu sich und der sich umgebenden Welt finden. Das vollzieht sich (...) als Befreiung von allem, was Kinder und Jugendliche ohnmächtig hält und als Gewinn von Freiheit im Sinne der Bestätigung der eignen Kräfte, eigener Interessen, des eignen Wertes als menschliches Subjekt. (Hoffmann 2001, S. 3)

Und weiter heißt es:

Beides (Wert und Sinn von Demokratie und Abbau von Vorurteilen) läßt sich nicht vermitteln, es muß erlebt werden, d. h. persönliche Bedeutung bekommen. (ebd., S. 6)

Im ersten Kapitel dieser Arbeit widme ich mich dem Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik. Hier werden die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik, ihre Grundannahmen und schließlich sowohl die Schwierigkeiten innerhalb des Fachgebietes selbst als auch die Problematik bei der Umsetzung in die praktische Arbeit beleuchtet (II.). Das folgende Kapitel beschreibt eine soziologische Betrachtung der Arbeitsmigration in die alten Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Es soll deutlich werden, dass es strukturelle Ungleichheit zwischen verschiedenen Gruppen von Zugewanderten und einheimischen Gruppen in der Sozialstruktur Deutschlands gibt. Die Annahme einer allgemeinen Gleichheit durch die Interkulturellen Pädagogik ist dann kritisch zu betrachten, wenn sich die Zielgruppe (z. B. SchülerInnen von Hauptschulen) in eher unterprivilegierten Positionen befindet bzw. wenn man sich in die Rolle dieser SchülerInnen versetzt³. Entlang der Unterschichtungsthese von Hoffmann-Nowotny hat sich die bundesdeutsche Sozialstruktur über die Einwanderung der ArbeitsmigrantInnen um eine Schicht erweitert. Die untersten Positionen werden nun nicht mehr durch Einheimische besetzt, sondern durch die angeworbenen Arbeitskräfte. Dieses entstandene Schichtgefüge schafft Vergleichsgruppen zwischen Einheimischen und Zugewanderten, die in Dissonanz zueinander liegen und sich

³ Es ist nur eine Vermutung meinerseits, dass SchülerInnen von Hauptschulen, die große Barrieren überwinden müssen, um einen Ausbildungsplatz zu finden, sich in ihrem Selbstbild als chancenlos/er erleben und der Prämisse der Interkulturellen Pädagogik von Gleichheit eher skeptisch gegenüber stehen.

eventuell in zwischenmenschlichen und als ethnisch bezeichneten Konflikten ausdrücken (III).

In meiner Arbeit im XENOS-Projekt Mannheim stellte ich fest, dass das *Thema Fremdheit* ausschließlich phänotypisch behandelt wird. Das Suchen im Außen nach dem Fremden und der Umgang mit dem Fremden – gesellschaftlich wie auch auf der subjektiven, individuellen Ebene – können nach Arno Gruen auch mit Abspaltungsphänomenen zusammenhängen. Dieses Muster fördert die Motivation, Veränderungen an anderen und im Außen herbeiführen zu wollen und dabei eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit zu vermeiden. Auf gesellschaftlicher Ebene zeigt sich das z. B. durch Integrationsversuche, die von Minderheiten eher als Assimilationszwang wahrgenommen werden, v. a. dann, wenn sie in ihrem Alltag Diskriminierungen ausgesetzt sind (vgl. Lutz 1991). Diesen Gedanken möchte ich anhand der Literatur von Arno Gruen weiterverfolgen (IV).

In dem folgenden fünften Kapitel möchte ich das Theaterspiel als mögliche Methode in interkulturellen Zusammenhängen vorstellen. Dazu nehme ich hauptsächlich Bezug zu den Regisseuren Augusto Boal, Konstantin Sergejewitsch Stanislawski und dem Ethnologen Victor Turner. Vor allem der Brasilianer Augusto Boal hat die Qualitäten des Theaters als Instrument für individuelle Befreiungsversuche aus erlebten unterdrückenden Situationen und Verhältnissen nutzbar gemacht und im Theatre of the oppressed organisiert. Er entwickelte verschiedene Methoden wie zum Beispiel das Forum-Theater, das Legislative Theater, das Unsichtbare Theater und das Zeitungstheater, die der Bewusstwerdung unterdrückender Verhältnisse und Situationen und der Bewusstwerdung von Veränderungsmöglichkeiten dienen sollen (vgl. Boal 1989). Methodische Grundlagen finden sich in der Schauspieltheorie des russischen Regisseurs Konstantin Sergejewitsch Stanislawski. In seiner Arbeit als Schauspielpädagoge hat Stanislawski einen vielschichtigen Fragenkomplex entwickelt, um die Lebendigkeit dargestellter Rollen auf der Bühne mit SchauspielerInnen herauszuarbeiten und zu aktivieren. SchauspielerInnen sollen dazu befähigt werden, eine innere Verbindung zu ihrer Rolle aufbauen zu können und sollen das Bühnenhandeln als einen natürlichen, lebensechten Handlungsablauf spüren und darstellen. Mit Blick auf die pädagogische Praxis der Interkulturellen Pädagogik ermöglicht die Anwendung dieser Methode der Kategorisierung in MigrantInnen zu entgehen und Individuen in ihren Lebenszusammenhängen kennenzulernen, außerdem werden Beziehungskonstellationen in Gruppendynamiken sichtbar. Das Erleben fremder Kulturen, Grup-

pen und Menschen durch das Theaterspiel in der Absicht, Fremdes von innen heraus zu verstehen, ist auch ein Thema von Victor Turner, der sich als Ethnologe mit der Aufgabe konfrontiert sah, Inhalte von Ethnographien nicht nur wie gewohnt kognitiv an Außenstehende zu vermitteln, sondern auch eine affektive Verständigung anzustreben. Im letzten Teil dieses Kapitels werden die Durchführung und die Ergebnisse der Theaterarbeit einer Theater-AG an einer Gesamtschule in Rheinland-Pfalz aus dem Schuljahr 2007/2008 im Sinne einer Innenansicht vorgestellt. Die Gruppenkonstellation dieser Theater-AG setzte sich aus Teilnehmerinnen und Teilnehmern zusammen, die sich freiwillig angemeldet haben. Themen der Interkulturellen Pädagogik scheinen auf den ersten Blick nur am Rand gestreift zu werden. Eine genauere Betrachtungsweise auf die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit deutet jedoch daraufhin, dass das Programm der Interkulturellen Pädagogik auf einer zu verengten Blickrichtung pädagogischer Wirklichkeit aufbaut (V.). Im abschließenden sechsten Kapitel werde ich die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel zusammenfassen und diese im Hinblick auf die pädagogische Praxis in Bezug auf die Interkulturelle Pädagogik diskutieren (VII.).

II. Das Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik

Das folgende Kapitel ist ein Versuch, einen Überblick über die *Interkulturelle Pädagogik* zu schaffen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit besteht nicht, da die Literatur zu der Thematik den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde und „(...) zu einer Erfassung aller Literatur, die es dazu inzwischen in aller Welt gibt [bezogen auf die länderübergreifende Literatur zu dem Thema Interkulturelle Erziehung, Sh. S.], mehr geleistet werden [müsste], als einem einzelnen möglich ist (...)“ (Nieke 1995, S. 10).

Ich beginne mit der Beschreibung der historischen Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland (II.1.) und setze mit den Definitionen und den Inhalten der Interkulturellen Pädagogik fort (II.2.), Absatz II.3. fasst die Ziele der Interkulturellen Pädagogik zusammen. Anschließend stelle ich den wissenschaftlichen Diskurs im Fachgebiet der deutschsprachigen Interkulturellen Pädagogik vor (II.4.) und nehme unter II.5. die Praxisebene der Interkulturellen Pädagogik in das Blickfeld, v.a. die Institution Schule (II.5.1.). Im weiteren Verlauf werden Widersprüche und Unstimmigkeiten in der Interkulturellen Pädagogik, die von verschiedenen AutorInnen benannt werden, aufgeführt (II.6.) und auf Forschungsdesiderate aufmerksam gemacht (II.7.). In dieses Kapitel fallen auch Fragen zur Professionalisierung der Interkulturellen Pädagogik (II.7.1.) Abschließen möchte ich das zweite Kapitel mit Auszügen aus der Forschungsarbeit von Paul Mecheril 2003 *Prekäre Verhältnisse Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit* (II.7.2.). Die Arbeit von Mecheril bietet sowohl dankbare und notwendige Ansatzpunkte als auch progressive Gedankenanstöße für ein praxisrelevantes Handeln, das sich mit ethnisch heterogenen Zielgruppen auseinandersetzen möchte.

II.1 Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik

Historisch betrachtet stellt sich das Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland als eine sehr junge Disziplin dar. Es entwickelte sich in den achtziger Jahren aus der so genannten *Ausländerpädagogik* heraus.

Die erziehungswissenschaftliche Subdisziplin der Ausländerpädagogik entstand infolge der Anwerbphase von ausländischen ArbeiterInnen durch die Bundesrepublik Deutschland ab den fünfziger und sechziger Jahren (vgl. Terkessidis 2000). Die über den Zuzug ausländischer BürgerInnen einhergehenden Schwierigkeiten wie ausländerfeindliches Verhalten und vor allem die Schulschwierigkeiten der nachgezogenen Kinder sollten durch die *Konzepte der Ausländerpädagogik* behoben werden (vgl.

Auernheimer 2003, Radtke 1999, Czock 1993, S. 74ff, Schweitzer 1994). Ausländische Kinder und Jugendliche wurden auf der politischen Ebene zu einem sozialen Problem deklariert, welches sich für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland negativ auswirken würde. Als einer der Hauptindikatoren für diese Aussage interpretierte man die Tatsache, dass die Mehrzahl der ausländischen Jugendlichen die Hauptschule verließ, ohne jedoch einen Abschluss absolviert zu haben. Aus diesem Grund wurden Bemühungen gefördert, die einer beruflichen Integration und Sozialisation der nachfolgenden zweiten Generation der angeworbenen Arbeitskräfte dienen sollte.⁴ Mit dieser Verlagerung von Verantwortlichkeiten wurde der Anteil der ausländischen BürgerInnen und deren Versorgung aus der politischen Sphäre in die der Bildung und Ausbildung transportiert und dort zu einer Frage und auch Verantwortlichkeit für die Bildungsinstitutionen erklärt (vgl. Czock 1993, S. 60ff.).

Die zentrale und leitende Überzeugung innerhalb der *Ausländerpädagogik* war die *These vom Defizit* der Arbeitsmigrantinnen und -migranten (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 128f.).

Die Praktiker in den Schulen oder anderen Erziehungseinrichtungen hatten fehlende Voraussetzungen, Vorkenntnisse, Schulerfahrungen, nicht zuletzt fehlende Kenntnisse der Unterrichtssprache „Deutsch“ (...) als *Defizite* wahrgenommen, die ihre Arbeit erschwerten oder unmöglich machten. Auf die teilweise unübersehbare Vergeblichkeit ihrer Versuche, die Defizite durch fördernden Unterricht zu kompensieren, reagierten sie nicht mit einer kritischen Überprüfung ihrer Maßnahmen, sondern sie erklärten sich das Scheitern mit der herkunftskulturell geprägten psycho-sozialen Ausstattung der Kinder und ihrer Familien. (Diehm, Radtke 1999, S. 128f.)

Sowohl WissenschaftlerInnen als auch PraktikerInnen schufen das Bild einer im Vergleich zur hiesigen deutschen Kultur defizitären Herkunftskultur der MigrantInnen.⁵

⁴ Im Zuge der Umsetzung der Konzepte ereigneten sich auch Fehlentscheidungen wie folgende Interviewsequenz zeigt: „SA: (...) Die Berliner Schulbehörde hat eines Tages beschlossen, Ausländerkinder in besonderen Schulen beziehungsweise so genannten »Förderklassen« zusammenzufassen. TD: Warum? SA: Weil sie so angeblich besser Deutsch lernen würden! Ich, die Klassenbeste in Deutsch, wurde also auf eine andere Schule geschickt, in eine Klasse mit lauter Ausländerkindern (...).“ (Ateş, Seyran in: Dorn (2006²), S.82f.)

⁵ Allerdings war diese Position selbstverständlich nicht auf die Ausländerpädagogik begrenzt. „Besondere Aufmerksamkeit gewann (...) das »Heidelberger Manifest« vom 17. Juni 1981. Hier wurde in direkter Anbindung an die völkischen Theorien der 20er bis 40er Jahre vor der Gefahr der »Unterwanderung« und »Überfremdung« des deutschen Volkes gewarnt (...).“ (Ulrich 2001, S. 239) 1982 sagt der Münchner Verhaltensforscher Eibl-Eibesfeldt in einem Interview: „Hier Christen – dort Moslems. Hier Emanzipation der Frau – dort demutsvolle Unterwürfigkeit. Hier fortschreitende Dekadenz des Familienverbandes – dort straffe Sippenordnung. Hinzu kommt: Unser Land ist überbevölkert... den willig bei uns arbeitenden Türken ist in Wirklichkeit kein Vorwurf zu machen. Die deutsche Wirtschaft hat sie nun einmal ins Land geholt, ähnlich wie vor hundert Jahren die Grubenarbeiter in Polen. Der Unterschied der Koslowskis, Milocyys und Zylinskis war lediglich: Die Polen stammten aus dem gleichen europäischen Kulturkreis wie ihre deutschen Kumpel. Im eigentlichen Sinne <fremdartig> und integrationshemmend war anfangs nur die Sprache. Die Anpassungsfähigkeit der Türken ist dagegen eingeschränkt. Einmal, weil sich die meisten von ihnen hier nicht auf Dauer einrichten wollen. Des weiteren, weil sie sich nach Feierabend einfach wohler (geborgener, sicherer) in der unmittelbaren Nachbarschaft ihrer Landsleute fühlen. Wer also immer noch glaubt,

Aus dieser Haltung heraus wurden für die Praxis Konzepte und Maßnahmen entwickelt und umgesetzt, deren Adressaten MigrantInnen waren.⁶ Dabei gehen die Konzepte der Ausländerpädagogik von einer homogenen Kultur aus und verfolgen das Ziel der Assimilation und/oder der Rückkehr ihrer Zielgruppe (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 128). Diese in den siebziger und anschließenden Jahren praktizierten Maßnahmen waren jedoch keine neuen, speziell für die Herausforderung dieser Situation zugeschnittenen, sondern verliefen in traditionellen Strukturen, deren Ursprung im 19. Jahrhundert lag (vgl. Gogolin, Helmchen, Lutz, Schmidt 2003, S. 2).⁷

Der Grundbaustein der *Ausländerpädagogik* – nämlich die *Defizit-Hypothese*⁸ – bot schlüssige Ansatzpunkte für eine sozialpädagogische Betreuung von Migrantinnen und Migranten und ihren ‚Schul- und Integrationsschwierigkeiten‘. Damit wurden die beschriebenen Problemfelder pädagogisch bearbeitbar.

Dies allein begründet aber noch keine Kritik an einer pädagogischen Teildisziplin, ist Pädagogik qua Gegenstandsbezug doch immer affirmativ. In den Entwicklungen der Ausländerpädagogik scheint sich jedoch eine doppelte Affirmativität ausgeprägt zu haben, insofern sie ihren Problemgegenstand erst in einer Weise zurichtet, daß eine pädagogische Behandlung innerhalb des gegebenen Handlungsrahmens als folgerichtig erscheint und sie überdies mit einer Eilfertigkeit dem politischen/ öffentlichen Problemlösungsbedarf entgegenkam, die für eine Verständigung über angemessene Problemkategorisierung und eine Prüfung der aus anderen Zusammenhängen vorliegenden theoretischen Ansätze für den neuen Problemgegenstand keine Zeit ließ. (Czock 1993, S. 104)

Seitens der Wissenschaft wurden keine Anstrengungen unternommen, über die Frage zu reflektieren, ob und inwieweit Veränderungen resultierend aus den stattgefundenen Migrationsprozessen überhaupt ein Wirkungsfeld für pädagogische Motivatio-

daß Türken bei uns so leben können wie Deutsche, vergisst: Türken sind auch nur Menschen. Und zwar Menschen mit einer anderen Kultur.“ (Irenäus Eibl-Eibesfeldt: «Türken sind auch nur Menschen», Bunte, 30.09.1982; zit. nach Ulrich 2001, S. 259)

⁶ Das Ziel der Ausländerpädagogik – so Mecheril (2003) bestand darin, die zum Problem deklarierten Fremden über Theorie und Konzepte zum Verschwinden zu bringen: „Weil sich nun umstandslose Vernichtung im Zuge des nachbarbarischen Selbstverständnisses Deutschlands verbot, wurden Verfahren der Exilierung, prominenterweise aber Ignorierungsverfahren, wie etwa das der Weigerung zur Auseinandersetzung oder das der Verdrängung und der Verleugnung (...), und Assimilationsprozeduren eingesetzt.“ (Mecheril 2003, S. 13) Da der Fremde als Problem definiert wurde, fand die Auseinandersetzung mit dem problematischen Fremden überwiegend durch PädagogInnen statt.

⁷ Gogolin, Helmchen, Lutz und Schmidt (2003) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Studie von Krüger-Potratz u. a. (1998): „Fremdsprachige Volksteile“ und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch. Münster, New York. Waxmann.

⁸ In der Ausländerpädagogik sind die Defizite der Ausländerkinder das Problem. Sie sind „(...) (noch) nicht in der Lage (...) so zu sein wie wir (...)“ (Mecheril 2003, S. 14). Durch gezielte Förderung werden die Kinder von Ausländern „verhaltensunauffällig“ und „(...) werden wie *wir* (...)“ (ebd., a.a.O.; Hervorh. im Original). Ein Kennzeichen der Beziehung zwischen dem Pädagogen und dem Ausländerkind war die paternale Einstellung von Pädagoginnen und Pädagogen.

nen darstellen, statt dessen wurde die Subjektebene mit „Therapie-Angeboten“ und deren Ausdifferenzierung versorgt (vgl. Czock 1993, S. 104f.).⁹

Neben der *Defizithypothese* entsteht in dieser Zeit auch die *These vom Kulturkonflikt*, derzufolge das Aufwachsen in zwei Kulturen aufgrund kulturell unterschiedlicher Erwartungen grundsätzlich für konflikthaft gehalten wird und zu einer entsprechenden Persönlichkeitsstruktur führe (vgl. Diefenbach, Nauck 2000, S. 45; Rommelspacher 2000, S. 110; Teuber 2002, s. Kap. II.5.3). Die *These vom Kulturkonflikt* entstammte der nordamerikanischen Forschung der zwanziger und dreißiger Jahre des letzten Jahrhunderts und bezog sich auf die Dimensionen ‚Kulturkontakt‘ und ‚Verlauf und individuelle Auswirkungen von Akkulturationsprozessen‘ (vgl. II.5.3). Hier wurde die Annahme vertreten, Kulturkontakt sei in sich problematisch und zugewanderte Minoritäten, die am Rand der Gesellschaft stehen, entwickelten aus dieser gesellschaftlichen Position heraus eine „randständige Persönlichkeit“ (vgl. Diefenbach/Nauck 2000, S. 44f.).¹⁰ Bezüglich dieser Behauptung verweisen die Autoren Diefenbach und Nauck auf Milton Goldberg, der bereits 1941 feststellte, dass die Schlussfolgerung, Mitglieder von Minoritäten in einer gesellschaftlich marginalen Position entwickelten eine entsprechende Persönlichkeit, nicht eine zwingend erforderliche sei, „(...) insbesondere dann nicht, wenn sie [die Persönlichkeit des Einwanderers, Sh. S.] in einer Subkultur lebe, die innerhalb der Aufnahmegesellschaft zwar randständig sein könne, aber der in ihr lebenden Person dennoch als komplettes Ganze erscheine, was hinreichend sei, um die Entwicklung einer randständigen Persönlichkeit zu verhindern (...)“ (ebd. S. 45), wie es zum Beispiel – so Goldberg – auf die Juden in den USA zutrifft.¹¹

Auf die *Kulturkonflikthypothese*, die in der Praxis und im Alltagsdenken aktiv wirkt und als Argument herangezogen wird, werde ich unter Kapitel II.5.3 noch einmal detaillierter eingehen.¹²

In den achtziger Jahren wird die *Ausländerpädagogik* von der *Interkulturellen Pädagogik* abgelöst (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 127). Im Kern verfolgt die *Interkulturelle*

⁹ Zur Ausländerpädagogik und Gastarbeiterforschung bemerkt Mecheril (2003), dass die deutschsprachige Sozialwissenschaft „(...) des natio-ethno-kulturellen Anderen (...) ihre Untersuchungsprogramm in den gesellschaftlich vorherrschenden Kategorien [umsetzte, Sh. S.], die funktional für die Beibehaltung der Differenz zwischen *Wir* (Hervorh. im Original) und *Nicht-Wir* (Hervorh. im Original) waren.“ (Mecheril 2003, S. 34)

¹⁰ Vgl. Mecheril (2003), S. 17.

¹¹ Vgl. Goldberg, Milton M.: A Qualification of the Marginal Men Concept. *American Sociological Review* VI 1; S. 52-58.

¹² Diese Behauptung stütze ich auf Aussagen von KollegInnen in der sozialpädagogischen Praxis und auf eigene Resonanz Erfahrungen.

Pädagogik eine Verlagerung der Blickrichtung: Abwendung von der *Defizithypothese* und Hinwendung zu der Perspektive *Bereicherung durch kulturelle Differenz* (vgl. Leiprecht/ Lang 2001, S. 252).¹³ So empfiehlt zum Beispiel Hohmann 1983 die Entwicklung einer neuen Sichtweise auf eine durch Migration veränderte Gesellschaft und entsprechende Veränderungen in der pädagogischen Perspektive herbeizuführen. Auch Czock (1993) stellt fest, dass sich die deutsche Gesellschaft durch den Einfluss der Migration gewandelt hat und man nun versucht, diese Veränderung durch die Dimension Kultur zu erfassen (vgl. ebd., S. 100).

Das *Konzept der Interkulturellen Pädagogik* richtet sich im Unterschied zu den *Konzepten der Ausländerpädagogik* an alle BürgerInnen der deutschen Gesellschaft und nicht ausschließlich an MigrantInnen und deren Kinder.

Integration wirkt „kränkend“ (*Groß*), wenn nicht gleichzeitig auch die Aufnahmegesellschaft den durch Migration eingeleiteten Wandel wahrnimmt und bereit ist, daraus die Konsequenzen für die Erziehung der eigenen Kinder zu ziehen. Die interkulturelle Erziehung geht davon aus, daß sich die deutsche Schule, die deutsche Pädagogik dieser Herausforderung stellen muß. Das bedeutet zunächst, Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Ausländer und Deutsche gemeinsam leben, sowie miteinander und voneinander lernen können. (Hohmann 1983, S. 7)

Die *Interkulturelle Pädagogik* geht von einer Gesellschaft aus, die *multikulturell* zusammengesetzt ist und die auf den *Prinzipien der Gleichheit und der Anerkennung* aufbaut (vgl. Auernheimer 2003, S. 20, Diehm/Radtke 1999, S. 128, S. 143; Franz 1997, S. 45; Wenning 2001, S. 286, S. 288f., Coburn-Staeger 1996, S. 27)¹⁴.

Anerkennung bedeute in diesem Zusammenhang die *Anerkennung kultureller Formen und Inhalte*, die von Individuen in ihrer Lebenspraxis ausgeführt und geachtet werden. Unter *Gleichheit* sei das „(...) Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft (...)“ zu verstehen (Auernheimer 2003, S. 21).

Insgesamt lässt sich die *Entwicklung der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik* und damit die Beschäftigung mit den pädagogischen Schwierigkeiten der Einwanderung nach Deutschland mit Nieke (2000) in vier Phasen gliedern: 1. Die Ausländerpädagogik wird als Mittel eingesetzt, um mit den Kindern der Gastarbeiter an deutschen Schulen umzugehen, 2. das Konzept der Ausländerpädagogik wird kritisiert, 3. aus dieser Kritik entwickelt sich die „(...) Differenzierung von Förderpädagogik und Interkultureller Erziehung (...)“ und erweitert 4. die Sicht auf ethnische Minderheiten (vgl. Nieke 2000, S. 13).

¹³ In der Zwischenzeit – so Mecheril (2003) – haben sich die Ausländer in Migranten verwandelt und ihre „Kompetenzen, Fertigkeiten und Ressourcen“ werden herausgestellt (Mecheril 2003, S. 17).

¹⁴ Zur Multikulturalismusdebatte in der Bundesrepublik Deutschland vgl. Ulrich (2001), S. 322-328.

Aus der Literatur wird nach meinen Recherchen nicht klar ersichtlich, ob sich die *Ausländerpädagogik* und die *Interkulturelle Pädagogik* ausschließlich an SchülerInnen wenden oder an Erwachsene und Jugendliche generell, auch wenn ein klarer Schwerpunkt auf der Schule als zentrale Zielinstitution liegt.

II.2 Definitionen und Inhalte der Interkulturellen Pädagogik

In der Auseinandersetzung mit der Literatur der Interkulturellen Pädagogik zeigen sich *wenige konkrete Definitionen* zu den angewandten Begriffen, dabei jedoch breit gefächerte Inhalte, die das Fach umschließen möchte. Unterschiedliche Begriffe und Begriffskonstellationen wie *Interkulturelle Pädagogik*, *Interkulturelle Erziehung*, *Interkulturelle Bildung*, *Interkulturelle Kompetenz*, *Interkulturelles Management* werden – so kommt es vor – je nach Bedarf und im jeweils verwendeten Zusammenhang situationsabhängig verschieden verwandt.

Der Begriff *interkulturell* scheint nach subjektivem Ermessen austauschbar mit den Begriffen *multikulturell*, *multiethnisch*, *bikulturell* und *transkulturell* (vgl. Hohmann 1983, S. 4).¹⁵ Hohmann versteht unter dem Begriff *interkulturell* politische, pädagogische und soziale Zielvorstellungen und Konzepte, die auf eine gesellschaftliche Situation reagieren, die durch Migration beeinflusst ist. In Abgrenzung dazu dient ihm der Begriff *multikulturell* als die Benennung der durch die Migration entstandenen und entstehenden gesellschaftlichen Prozesse. Hohmann geht davon aus, „(...) daß der Begriff [interkulturell, Sh. S.] erst in einer ganz bestimmten Phase der Entwicklung der Migrationsproblematik und der Ausländerpädagogik aufgetreten ist und hier seinen Sinn von ganz bestimmten praktischen und theoretischen Implikationen erhält, die eine Ausweitung auf den gesamten Bereich der Ausländerpädagogik nicht rechtfertigen und ihn daher als Alternative für diesen ebenfalls nicht unproblematischen Begriff [multikulturell, Sh. S.] eher ausschließen (vgl. GK/21 1982, S. 14ff.) (...)“ (ebd., S. 5).

Für Coburn-Staege bedeutet *Interkulturelle Erziehung* „(...) die bewußte Vermittlung interkultureller Erfahrungen (...)“, wobei nicht näher erläutert wird, was unter einer *interkulturellen Erfahrung* zu verstehen ist (Coburn-Staege 1996, S. 27).¹⁶

¹⁵ Zur Vielfältigkeit der Benennungen für Menschen, die keinen rein deutschen biographischen Hintergrund haben, vgl. Mecheril 2003, S. 9.

¹⁶ Der Beitrag von Ursula Coburn-Staege gehört zu einer Reihe von Referaten, die das Ergebnis von in Schwäbisch Gmünd und in Rom durchgeführten ERASMUS-Workshops zu dem Thema Interkulturelle Erziehung in der LehrerInnenausbildung darstellen.

Franz – die wiederum von einer *Interkulturellen Bildung* spricht – konstatiert, der Begriff *interkulturell* habe noch keine klar umrissene Definition, werde allerdings bereits seit Anfang der achtziger Jahre verwendet (vgl. Franz 1997, S. 44).¹⁷ Auch andere AutorInnen stellen diesen Mangel fest wie z. B. Czock 1993, die das Defizit einer „greifbare[n] theoretische[n] Konzeptualisierung“ beklagt (Czock 1993, S. 100). Inhaltlich ließen sich jedoch zwei Schwerpunkte feststellen, nämlich erstens die Bewusstwerdung über die Existenz *interkultureller Konflikte* und deren Bearbeitung und zweitens die *individuelle Bereicherung über den Kontakt mit anderen Kulturen* (vgl. Franz 1997, S. 44, vgl. Hohmann 1983, S. 7). Auch hier wird nicht konkret ausgeführt, was unter *interkulturellen Konflikten* zu verstehen ist und wie sie sich darstellen. Es wird lediglich von der Annahme ausgegangen, dass es *interkulturelle Konflikte* gibt.

Umfassend werden die *Inhalte Interkultureller Pädagogik* von der bereits oben zitierten Autorin Coburn-Staeger beschrieben. Ihrzufolge setzen sich *interkulturelle Lerninhalte* aus „(...) der Entwicklung von Kulturen, der kulturellen Identität, der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung, des Lebens in der Einen Welt (Global Education), der Gemeinwesenorientierung (Community Education), der Friedenserziehung, der multiperspektischen Allgemeinbildung, der sozialen Erziehung, der kindzentrierten Pädagogik, der Kommunikationstheorie, des offenen handlungsorientierten Lernens sowie der interaktionistischen Rollentheorie (Handlungskompetenzen) [zusammen, Sh. S.]. Sie stecken den Rahmen ab für interkulturelles Verständnis, den interkulturellen Dialog sowie für interkulturelles Handeln.“ (Coburn-Staeger 1996, S. 17).

Für die international arbeitenden Theaterpädagoginnen Bernsdorff und Plate geschieht interkulturelles Lernen dann, wenn „(...) ein Austausch von mindestens zwei Gruppen (...) [stattfindet], die sich von ihrem Selbstverständnis her als solche definieren (...) [und die] sich in einen umfassenden Prozess von Selbst- und Fremderkenntnis begeben (...)“ (zit. nach Martens 2002, S. 52).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die *Interkulturelle Pädagogik diverse zu bearbeitende Inhalte und Interaktionsprozesse als ihre Aufgabe versteht*. Dabei bekommt der Begriff *interkulturell* keine klar umrissene Definition, sondern gewinnt erst in den Konstellationen mit z. B. *Lernen, Bildung und Erziehung* einen beschreibenden Wert. Auch in diesen Konstellationen bieten die AutorInnen vielfältige zu bearbeitende Themenbereiche an und scheinen sich immer wieder erneut den Bedeutun-

¹⁷ Der Beitrag von Margit Franz informiert über das Forschungsprojekt Entwicklungspolitische Bildungsarbeit an Österreichs Universitäten II.

gen der Dimension *interkulturell* annähern zu müssen. Die Unklarheiten werden noch deutlicher, nähert man sich den Zielen, die die *Interkulturelle Pädagogik* im Detail zu verfolgen beabsichtigt.

II.3 Ziele Interkultureller Pädagogik

In der Praxis wird die Frage relevant, welche *Ziele* eine *angewandte Interkulturelle Pädagogik* verfolgt.¹⁸ In der Literatur sind die *Ziele* der Interkulturellen Pädagogik vielfältig und überschneiden sich – auch konkret benannt – mit den *Zielen* antirassistischer Arbeit.

So formuliert Auernheimer, dass die *Ziele* der Interkulturellen Pädagogik bzw. der Interkulturellen Erziehung und Bildung die Bewusstmachung und das Erlernen von „(...) zu einen Haltungen, zum anderen Wissen und Fähigkeiten, zum Beispiel das Wissen um strukturelle Benachteiligung, Sensibilität für mögliche Differenzen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel (...)“ sind (Auernheimer 2003, S. 21). *Ziele*, die auf den Grundabsichten interkultureller Bildung aufbauen, liegen nach Auernheimer im Engagement für Gleichheit, der Akzeptanz von Unterschieden, der Fähigkeit zu interkulturellem Verstehen und zum Aufbau des Dialogs. Hierfür notwendig sei die Einsicht in rassistisch motivierte Diskriminierung, die kritische Reflexion von Fremdbildern und den eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten, die Fähigkeit zu Empathie und zu Konfliktfähigkeit (vgl. Auernheimer 2001, S.45).

Nach Leiprecht und Lang liegt das *Ziel* Interkultureller Pädagogik darin, im Umgang mit dem Anderssein geschult zu werden (vgl. Leiprecht/Lang 2001, S. 252).

Diehm und Radtke vertreten die Auffassung, dass mit der Annahme und der Voraussetzung einer multikulturellen Gesellschaft im Konzept der Interkulturellen Pädagogik, die soziale Anerkennung und der Respekt für deren kulturelles Verhalten eingefordert werden könne. Mithilfe pädagogischer Methoden strebe man an, Vorurteile nicht aufkommen zu lassen und vermeintlich entstehende Kulturkonflikte über die Arbeit der Individuen an sich selbst und an seinen Einstellungen zu entkräften (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 143).

Johann formuliert das *Ziel* Interkultureller Arbeit folgendermaßen:

¹⁸ Zu Beginn des Xenos – Projektes zeigte sich, dass über einen längeren Zeitraum hinweg die Zieldefinition ein strapazierendes Unterfangen und Diskussionspunkt war, bei dem ein herausragender Wert auf eine positive Formulierung gelegt wurde.

Interkulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen will Toleranz und Empathie hervorbringen, Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierungen und Rassismus bekämpfen. (Johann 1998, S. 153)

Die *pädagogischen Zielsetzungen* Interkultureller Erziehung – so Franz – seien die Integration der „Vielfalt menschlichen Denkens“, die antirassistische Erziehung, die Identitätsbildung von Migrantenkindern, eine bikulturelle Bildung, Schulung des Umgang mit kultureller Differenz, die Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen, zentrale Aufklärungsarbeit, eine Vermittlung von Multiperspektivität und das Wahrnehmen von Projektionsmechanismen (vgl. Franz 1997, S. 49ff.).

Czock (1993) sieht die *Ziele* Interkultureller Erziehung in Anlehnung an Hohmann 1983 im Einüben von Toleranz gegenüber einer fremden Kultur und als einen Austauschprozess im Sinne kultureller Bereicherung (vgl. Czock 1993, S. 101). Im Falle der Toleranzschulung gegenüber einer anderen Kultur wird davon ausgegangen, es gäbe Konflikte zwischen kulturellen Gruppen. Ein interkultureller Unterricht diene dazu diese Konflikte bewusst anzunehmen und thematisch aufzugreifen, über die jeweiligen Parteien zu informieren, um im optimalen Fall Verständigung herbeiführen zu können.¹⁹ Mit der kulturellen Bereicherung ist hier eine kulturelle Kreativitätsförderung gemeint, die nach Rey das Schöpfen aus der kulturellen Erfahrung, dem Austausch kulturellen Wissens als gegenseitige Bereicherung und ein Zusammenwirken von Schule, kultureller Gruppe und Familie bedeutet (vgl. Hohmann 1983, 7f.).

Wie deutlich wird, verfolgt die *Interkulturelle Pädagogik umfassende Zielsetzungen*. Offensichtlich ist auch die Nähe zur antirassistischen Arbeit. Das Thema interkultureller Konflikt wird benannt, bleibt jedoch unerläutert.

II.3.1 Interkulturelle Kompetenz

In der Praxis Interkultureller Pädagogik ist die *Interkulturelle Kompetenz* eine geläufige Kompetenzeinforderung. Was verbirgt sich hinter dem Begriff *Interkulturelle Kompetenz*? In der Antwort auf diese Frage herrscht scheinbar Uneinigkeit, denn in Analogie zur *Interkulturellen Kompetenz* werden „(...) Begriffe [wie] Fremdsprachenkompetenz, kulturelle, interkulturelle, bikulturelle und transkulturelle Kompetenz (...)“ verwendet (Santos-Stubbe 2005, S. 14). Santos-Stubbe zitiert Simon-Hohn, der eine Definition zur Dimension *Interkulturelle Kompetenz* anbietet. Diese ist demnach „(...) ein Bündel von Kompetenzen, das Reflexionsvermögen und Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen ermöglicht. Interkulturelle Kompetenz um-

¹⁹ Auch hier erfährt man nicht, wie sich ein interkultureller Konflikt äußert und zeigt.

fasst ein Repertoire an kognitivem Wissen und individuellen, persönlichen Fähigkeiten. Interkulturelle Kompetenz bedeutet dieses Bündel von Teilkompetenzen in unterschiedlichem kulturellen Kontext situationsgerecht und professionell einsetzen zu können und mit ethischen Reflexionen zu verknüpfen“ (vgl. Simon-Hohn, 2000:3) (...)“ (zit. nach Santos-Stubbe 2005, S. 14). Diese Definition spart jedoch die Dimension sozialstruktureller Gegebenheiten bzw. die Stellung des einzelnen Individuums innerhalb dieser Gegebenheiten und auch die Prozesse, die in diese Gegebenheiten geführt haben wie auch historische Prozesse aus.²⁰ Santos-Stubbe schlägt eine umfassendere und vielschichtigere Begriffsdefinition vor. Sie wendet den Begriff *Interkulturelle Kompetenz* auf vier Bereiche an: den Bereich Kognition und Wissen, den Bereich persönliche, emotionale, soziale, ethische Aspekte, den Bereich handlungsbezogene Kompetenz und den Bereich institutionelle Kompetenz, diese bedeuten konkret u. a.:

- (aus dem) **Bereich der Kognition bzw. des Wissen** z.B. Spracherwerb und Sprachkenntnisse, Allgemeinbildung über die Bedeutung von Kultur (z.B. die Frage: Was ist Kultur?) und kulturelle Prozesse (auch über die Interkulturalität innerhalb der eigenen Gesellschaft. Hier können einführende Texte aus dem Bereich der Ethnologie/Völkerkunde von Nutzen sein), Kenntnisse über Rahmenbedingungen der Migration (politische, gesetzliche, ökonomische, etc.), sowie über die Rahmenbedingungen und die Lebenswelt der Zielgruppe (sowohl hier als auch im Herkunftsland);
- (aus dem) **Persönlichen, emotionalen, sozialen und ethischen Bereich** wie z.B. eine kritische Selbstreflexion über die eigene Sozialisation im Zusammenhang mit ‚Fremden‘ (welche Kinderlieder und Märchen hat man gehört und wie kommen ‚Fremde‘ darin vor; was und wie wurde innerhalb der Familie über ‚Fremde‘ gesprochen; etc.) sowie eine kritische Selbstreflexion über das eigene, herausgebildete Menschen- und Fremdbild, über die eigenen Vorurteile, Rassismus, Ethnozentrismus und Stereotype. Auch die Frage nach der eigenen kulturellen Prägung (Man kann nicht keiner Kultur angehören!) sowie Fragen der eigenen kulturellen Flexibilität, Offenheit, Konfliktfähigkeit, etc. als und solche die die eigene Machtposition beleuchten, sind hier von Bedeutung (vgl. Rommelspacher, 1998).
- (aus dem) **Institutionellen Bereich**. Hier entstehen Fragen zur allgemeinen Offenheit und dem Interesse von Institutionen und deren Verwaltung die oben und unten genannten Merkmale zu ermöglichen, sowie Kompetenzen und Fähigkeiten, die die eigene institutionelle Position und das Selbstverständnis gegenüber ‚Fremden‘ in Frage stellen bzw. über dieses eigene Selbstverständnis kritisch zu reflektieren. Hier spielen auch die politische, ideologische und religiöse Stellung der Institution eine wesentliche Rolle. Hier ist auch die Möglichkeit der Bildung von interkulturellen Arbeitsteams angesiedelt.

²⁰ Gerade in der professionellen Interaktion mit Mitgliedern von Minderheiten ist dieses Wissen meines Erachtens von wesentlicher Bedeutung, um individuelle Lebenslagen - wenn auch grob – einordnen zu können. Dabei geht es zunächst einmal nicht um kulturelle Gewohnheiten in der Lebensführung. Die gesellschaftliche Positionierung von ehemals angeworbenen Arbeitskräften in der Dominanzgesellschaft, wird bei dieser Definition, die sich auf die Kultur bezieht, nicht integriert. Es fehlt die Beziehung zwischen der deutschen Gesellschaft zu anderen Gruppen, die ebenso in dieser Gesellschaft leben, arbeiten und Steuern zahlen.

- (aus dem) **Handlungsbezogenen Bereich**. Dieser Bereich fasst alle anderen Teilkompetenzen zusammen und ermöglicht eine interkulturelle Dialogfähigkeit. Im Bereich der handlungsbezogenen Kompetenzen sind auch die interkulturelle Kooperations- und Teamfähigkeit angesiedelt, sowie die Vernetzung mit Fachpersonen und Institutionen, die in diesem Kontext aktiv sind. (Hervorh. durch die Autorin, Santos-Stubbe 2005, S. 16f.)

Das Problem der Abgrenzung des Begriffs *Interkulturelle Kompetenz* sieht Santos-Stubbe darin begründet, dass Ausbildungsoptionen für eine Interkulturelle Sozialarbeit und eine Interkulturelle Sozialpädagogik fehlen.

Volkman beschreibt *Interkulturelle Kompetenz* im Zusammenhang mit dem schulischen Fremdsprachenunterricht als „(...) interpersonale, handlungs- und prozessorientierte Kommunikationsvorstellungen, welche die Begegnung von Individuen unterschiedlicher gruppenspezifischer Dispositionen, Denkmuster und Empfindungsweisen erkennen, wie sie sich in der Konvention von Sprache und Handeln niederschlagen (...)“ (Volkman 2002, S. 12). Allgemein, so Volkman, bedeute *Interkulturelle Kompetenz* innerhalb eines Zusammentreffens von Kulturen vertreten durch Individuen, über die Verschiedenheiten der eigenen Kultur im Vergleich zu einer anderen Kultur Wissen zu besitzen. Mit diesem Wissen könne man bewusst auf die Unterschiede der anderen Kultur eingehen. Das wünschenswerte Ziel sei der Ablauf einer flüssigen Kommunikation, in der Missverständnisse vermieden werden würden und eine Handlungsfähigkeit bestünde, auftretende Schwierigkeiten zu lösen.

Nach Mecheril erweist sich der Begriff *Interkulturelle Kompetenz* als Leitfaden für ein breit gefächertes Fort- und Weiterbildungsangebot und drücke zwei Annahmen aus, „(...) einerseits eine pädagogisches Handeln und Professionalität betreffende Diagnose, die einen Mangel an Handlungsvermögen feststellt, andererseits die Erwartung und Hoffnung, diesen Mangel zu beheben (...)“ (Mecheril 2002, S. 15). Auch der pädagogische Diskurs sei von diesen Annahmen geprägt: Eine bestimmte Gruppe von Individuen oder einzelne Individuen werden als fremd betrachtet und es erscheint als würde durch die Anwesenheit der so betrachteten eine spezifische Kompetenz erforderlich, die sich mit Fremdheit und Differenz auf eine bis dahin nicht gewesene, noch zu entwickelnde Art auseinanderzusetzen hat, die die Grenzen klassischer pädagogischer Handlungsfähigkeit übersteigt. *Interkulturelle Kompetenz* scheint als „(...) eine Art *Sonderkompetenz für Professionelle* (...)“ verhandelt zu werden, obwohl es für das Konstrukt *Interkulturelle Kompetenz* nach den Kenntnissen Mecherils im deutschsprachigen Raum keine systematische empirische Untersuchung gibt (Mecheril 2002, S. 16, Hervorh. durch den Autor, vgl. ebd., S. 19).

Die Mehrheit der *Ansätze zur Interkulturellen Kompetenz* – so Varela – unterscheiden zwischen *skills* und *attitudes*, also zwischen Fähigkeiten und Haltungen und Einstellungen. Dabei erscheint es als handle es sich hierbei um Haltungen und Einstellungen, die die *Interkulturelle Kompetenz* umfassen. Eine nähere Analyse der *skills* verdeutlicht jedoch, dass es sich hierbei um Fähigkeiten handelt, die für die psychosoziale Arbeit grundsätzlich von Bedeutung sind wie z. B. Einfühlungsvermögen, Ambiguitätstoleranz und Reflexionsfähigkeit. Insofern erfolgt eine Transformation der allgemein notwendigen Fähigkeiten in die Sprache der Interkulturellen Pädagogik, so wird „(...) [b]eispielsweise (...) die Offenheit allem Fremden gegenüber zum Einfühlungsvermögen gesellt oder die antirassistische Haltung gekoppelt an die Ambiguitätstoleranz (...)“ (Varela 2002, S. 35). Aus diesem Grund nimmt Varela den *Diskurs über Interkulturelle Kompetenz* selbst in das Blickfeld und hinterfragt seine Spezialisierung (vgl. ebd., S. 35ff, vgl. II.7.1).

Ein Konsens innerhalb des *Diskurses über Interkulturelle Kompetenz* liegt nach Leenen, Groß und Grosch (2002) in der Annahme, dass „(...) ohne eine gewisse interkulturelle Professionalität durchgängig die Gefahr von Wahrnehmungsverzerrungen, von Fehlzuschreibungen, Fehldiagnosen und unsachgemäßen Interventionen sowie die Missachtung der Identität des Gegenübers im Interaktionsprozess (...)“ bestünde (ebd., S. 81). Die Definition und die Ausgestaltung des Begriffs *Interkulturelle Kompetenz* und seine inhaltliche Gestaltung hängen des Weiteren auch davon ab, ob *Interkulturelle Kompetenz* in sozialwissenschaftlicher Sichtweise oder in einer wirtschaftlichen, unternehmerischen Perspektive formuliert wird (vgl. Hofstede 1997, S. 285 ff., Trompenaars 1993) (vgl. II.7.2)

Ein mögliches Instrument, das als *Transfermethode Interkultureller Kompetenz* bezeichnet werden könnte, ist das von Hoffmann (2002) vorgestellte *TOPOI-Modell*. Aufbauend auf einem systemtheoretischen Ansatz dient es der Analyse sozialpädagogischer interkultureller Gesprächspraxis.

II.3.2 Das TOPOI-Modell als Transfermethode Interkultureller Kompetenz

Pädagogische MitarbeiterInnen erleben die Kommunikation mit Allochthonen oft als schwierig, da sie Angst haben, diese aus Unachtsamkeit zu diskriminieren. Ihr Sicherheitsbedürfnis führt dazu, Informationen über eine Kultur zu erwerben, um die Kommunikation in sicheren Bahnen führen zu können. Im Ergebnis besteht jedoch einerseits die Gefahr der kulturellen Stereotypisierung von Verhalten und anderer-

seits auch eine Barriere, störendes Verhalten nicht mehr anzusprechen, um dem Toleranzanspruch gerecht zu werden. Das hier vorgestellte Instrument zur Analyse interkultureller Gesprächssituationen basiert auf einem inklusiven Ansatz interkultureller Kommunikation und baut auf der System- und Kommunikationstheorie von Watzlawick u. a. (1974) auf. Ein inklusives Denken meint „...ein Denken, dass prinzipiell davon ausgeht, dass ich mein Heil (Glück, Leben, Wohlbefinden) nicht auf Kosten des anderen oder ohne den anderen bekomme, sondern es nur bekommen kann, wenn ich zugleich das Heil des anderen im Auge habe und fördere“ (Boerwinkel 1966, S. 27; zit. n. Hoffman 2002, S. 105). In diesem Ansatz wird der andere im Denken und im Handeln einbezogen. Dabei wird die Möglichkeit der Unterschiede mitgedacht; im kulturalistischen Ansatz dagegen herrscht das exklusive Denken vor, der Andere wird ausgeschlossen. Der inklusive Ansatz fasst die Prinzipien von der Anerkennung der Gleichheit und der Anerkennung der Diversität zusammen. Die Anerkennung der Gleichheit befasst sich mit den verschiedenen Rollen einer Person in ihrem Lebenszusammenhang (Schüler, Sportler, Sohn, Musiker). Die Anerkennung von Diversität bedeutet die Anerkennung der Unterschiede aufgrund von individuellen verschiedenen Hintergründen – das kann sich auf das Alter, das Geschlecht, die Ethnizität, die Familie, die Lebensumstände, die Migrationsgeschichte, die Ausbildung und den Gesundheitszustand beziehen, dabei ist nicht jeder kulturelle Unterschied gleichermaßen von Bedeutung.

Im Rahmen der Jugendhilfe geht es um jene kulturellen Unterschiede, die soziale und gesellschaftliche Diskriminierung von Jugendlichen zur Folge haben. So kann man in der Praxis sehen, dass allochthone Jugendliche im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen gesellschaftlich besonders verletzlich sind, unter anderem wegen ihrer Migrationsgeschichte, ihrer Migrantenposition, ihres Sprachhintergrundes, ihres kulturellen Kapitals (Haltung, Wissen, Fähigkeiten und soziale Netzwerke) und wegen sozialer und gesellschaftlicher Ausgrenzung auf Grund ihrer Hautfarbe, ihrer ethnischen Herkunft und ihrer Religion. (ebd., S. 106)

Beide Prinzipien (Anerkennung von Gleichheit, Anerkennung von Diversität) müssen berücksichtigt werden und ihre praktische Anwendung sollte seitens der pädagogischen MitarbeiterInnen erlernt werden.

Identität wird als vielfältig, multikulturell und dynamisch betrachtet. Alle Menschen sind Teil von Netzwerken sozialer Systeme, wobei jedes soziale System eine eigene Kultur besitzt. Jedes System bietet dem Individuum eine Rolle an, die als Teil der Gesamtidentität antizipiert werden kann. In der Interaktion mit der Umwelt entwickelt jedes Individuum eine dynamische Identität. Demnach ist sie ein soziales Konstrukt und somit wandelbar. Welcher Teil der Identität in den Vordergrund rückt, hängt von

der jeweiligen Autobiographie und der konkreten Situation ab. Um eine Person zu verstehen, muss ein pädagogischer Mitarbeiter mögliche Teilidentitäten und Lebensräume mit in Betracht ziehen und nicht nur auf den kulturellen Aspekt achten, um Gedanken, Gefühle, Verhalten, Erfahrungen zu erklären. Außerdem ist es für pädagogische MitarbeiterInnen wichtig, sich eine metakulturelle Perspektive zu erarbeiten, die universelle Erfüllung der Funktionen von Kultur zu kennen. Kultur ist ein Modell von der Wirklichkeit wie ein Modell für die Wirklichkeit. Sie bietet dem Menschen eine Orientierung für ein richtiges Handeln in entsprechenden Situationen an. So gesehen ist Kultur ein „Sinnggebungssystem“, dass ein Maß an Sicherheit gibt (vgl. ebd., S. 109). Für MigrantInnen gerät diese Basis ins Wanken. Es wird nach der neuen tragenden Basis gefragt (psychologisches Verlangen).

In dem TOPOI-Modell werden fünf Dimensionen unterschieden, in denen man innerhalb der Kommunikation kulturelle Unterschiede und Missverständnisse suchen kann. Außerdem bietet das Modell verschiedene allgemeine Kommunikationsstrategien an.

Das TOPOI-Modell	
Analyse Was kann man sich selber fragen? TAAL (Sprache) Bedeutung der verbalen und non-verbalen Worte <ul style="list-style-type: none"> - In wessen Sprache spricht man? (Machtposition der eigenen Sprache) - Was ist die Bedeutung dessen, was jede Person sagt? - Was bedeuten die Körpersprache und die andere non-verbale Sprache? - Was sind die Interpretationen der Wörter und des Verhaltens? - Was ist der Einfluss der Umgebung auf das, was die Person sagt, tut und auf das, was sie von der anderen Person versteht. 	Intervention Was kann man tun? TAAL (Sprache) Bedeutung der verbalen und non-verbalen Sprache <ul style="list-style-type: none"> - Die Wörter und die non-verbale Sprache (u.a. die Körpersprache) mit allen Sinnen wahrnehmen. - Bedeutungen untersuchen oder nachfragen. - Bedeutungen erklären. - Feedback geben, um Feedback bitten. - Untersuchen, welchen Einfluss die Umgebung der Klienten auf ihre Interpretation hat.
Ordering (Ordnung) Sichtweise und Logik <ul style="list-style-type: none"> - Was ist die Sichtweise und Logik des anderen - Was ist die Perspektive, das Interesse, die Loyalität der Beteiligten? - Was ist der Referenzrahmen der Beteiligten: Werte und Normen? - Wo ist das Gemeinsame? Wo sind die Unterschiede? - Welchen Einfluss hat die Umgebung auf die Sichtweisen und die Logik der Beteiligten? 	Ordering (Ordnung) Sichtweise und Logik <ul style="list-style-type: none"> - Nach der Sichtweise/Logik der/des anderen fragen. - Aktiv zuhören (=anerkennen) - „Präsent sein“: einleben und einfühlen. - Bedeutungen untersuchen/nachfragen. - Die eigene Sichtweise/Logik erklären. - Das Gemeinsame voran stellen. - Unterschiede deutlich machen und zulassen. - Untersuchen, welchen Einfluss die Umgebung auf die Sichtweisen und die Logik der Beteiligten hat.

<p>Personen</p> <p>Identität und Beziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer (in welcher Rolle) ist man selbst? - Welche Rolle nimmt jeder gegenüber anderen ein? - Wie sind in der Beziehung die gegenseitigen Erwartungen? - Wie sieht jeder die Beziehung zueinander? - Welchen Einfluss hat die Umgebung darauf, wie jeder den anderen und die gemeinsame Beziehung sieht? 	<p>Personen</p> <p>Identität und Beziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prüfen, in welcher Rolle (als wer) und mit welchen Erwartungen der andere spricht. - Aktiv zuhören (=anerkennen) - Präsent sein: einleben und einfühlen. - Sich selbst fragen und/oder erklären, in welcher Rolle und mit welchen Erwartungen man spricht. - Prüfen, wie jede Person die gemeinsame Beziehung sieht. - Hinterfragen, welchen Einfluss die Umgebung darauf hat, wie die Beteiligten sich selbst und die anderen sehen.
<p>Organisation (Organisation)</p> <p>Regeln und Machtverhältnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was ist der Einfluss „der eigenen Organisation“: Machtposition, Ort des Gespräches, Funktion, Verantwortlichkeiten, verfügbare Zeit, die Tagesordnung und das Ziel, Regeln, Vereinbarungen und Prozeduren...? - Wie beeinflusst die Organisation das Verhalten des anderen: Machtverhältnisse, Zeitorientierung, Bekanntheit mit der Organisation, Prozeduren, Regeln...? - Wie beeinflusst die Makrostruktur (Umgebung) die Kommunikation: Machtverhältnisse, Rechtsposition, Prozeduren, verfügbare Einrichtungen und Mittel, Umgangsformen (Organisationskultur), Gesetze und Regeln. 	<p>Organisation (Organisation)</p> <p>Regeln und Machtverhältnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auf die Machtverhältnisse achten. - Die eigene „Organisation“ erklären. - Die eigene „Organisation“ anders regeln. - Die „Organisation“ des anderen (seine Deutungen) untersuchen (=anerkennen). - Den Einfluss der Regeln und der Machtverhältnisse in der weiteren Umgebung auf die Kommunikation hinterfragen.
<p>INZET (EINSATZ)</p> <p>Motive und Beweggründe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was sind die Motive der Personen: Beweggründe, Bedürfnisse, Ängste und Wünsche? - Wofür gibt jede Person ihr Bestes? - Was sieht jede Person von den verborgenen Motiven? - Was sieht jede Person von der anderen, wofür sie ihr Bestes gibt? - Was bedeutet in der Umgebung jeder Person „sein Bestes geben“ und welchen Einfluss hat das auf die Kommunikation? - Wie lässt jede Person erkennen, dass sie sieht, dass die andere ihr Bestes gibt? - Fühlt jede Person sich anerkannt mit ihren Motiven und Beweggründen? - Fühlt jede Person sich anerkannt in der Art, wie sie ihr Bestes gibt? - Sieht jede Person den Unterschied zwischen Absicht und Effekt bei dem, was sie als ihr Bestes gibt? 	<p>INZET (Einsatz)</p> <p>Motive und Beweggründe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anerkennend fragen, was die verborgenen Motive des anderen sind. - Prüfen, wofür der andere sein Bestes gibt. - Einleben und Einfühlen in das, wofür der andere sein Bestes gibt. - Merken lassen, „sagen“, dass man das Bemühen des anderen sieht. - Prüfen, was der andere als Anerkennung fühlt. - Fragen, wo und von wem der andere Anerkennung bekommt. - Prüfen, was der Einfluss der Umgebung ist auf das, was „sein Bestes geben“ bedeutet. - Erklären, wofür man selbst sein Bestes gibt. - Schauen (lassen), welche Effekte das Bemühen der Personen auf andere hat. - Arbeiten (lassen) mit den Effekten der Kommunikation.

Hoffman 2002, S. 123ff.

Die Rubrik *Taal* (ndl., *Sprache*) ist auf die Analyse der verbalen und non-verbalen Kommunikation von Menschen ausgerichtet. *Ordering* (*Ordnung*) geht davon aus, dass jede Person eine eigene Sicht auf die Wirklichkeit hat: Was für die eine Person wahr ist, muss nicht für die andere Person wahr sein. Die Überschrift *Personen* (*Per-*

sonen) umfasst den Beziehungsaspekt, den jede Kommunikation hat. *Inzet* (wörtl. *Einsatz*) bezeichnet die Annahme, dass Menschen nicht nicht kommunizieren können und sich jeder Mensch ständig für etwas einsetzt. Die Dimensionen Taal, Ordering, Personen, Inzet basieren auf den Axiomen von Watzlawick u. a. (1974). Die Dimension *Organisatie* (*Organisation*) wurde hinzugefügt, weil Kommunikation in einem bestimmten organisatorischen Zusammenhang stattfindet und darüber beeinflusst ist. In den Bereichen werden kulturelle Unterschiede konkretisiert wie sie pädagogischen MitarbeiterInnen begegnen können. Durch die Konkretisierung werden kulturelle Unterschiede operationell und handhabbar gemacht. Man muss davon ausgehen, dass alle Bereiche in der kommunikativen Praxis gleichzeitig vorkommen können, sich vermischen und eng miteinander gekoppelt sind. Die Abgrenzung der Bereiche kann nur künstlich hergestellt werden.

Der Bereich *TAAL* (*Sprache*) untersucht die Bedeutungen der verbalen und non-verbalen Sprache. Sprachbarrieren werden oft als Problem in der Kommunikation mit Allochthonen benannt. Für PädagogInnen ist es gut zu wissen, dass Allochthone nicht in ihrer Muttersprache sprechen, was bedeutet, dass die Muttersprachler der Dominanzgesellschaft im Vorteil sind. In einer fremden Sprache ist es schwieriger sich selbst genau auszudrücken. Beim Übersetzen in eine andere Sprache – wie das die Leistung der Allochthonen ist – geht Information verloren. Sprachgebrauch kann aufgrund ungenügender Kenntnisse zu Missverständnissen mit Mitgliedern der Dominanzgesellschaft führen.

Die *Dimension Ordering* (*Ordnung*) veranlasst pädagogische MitarbeiterInnen Vorannahmen und Interpretationen zu untersuchen, denn jede/r ordnet die Wirklichkeit anders. Welche Bedeutungen schreibt der andere den angewandten Begriffen zu, wie ist seine Sichtweise, wie ist das Verhalten gemeint? Die Bewertung sollte nicht aufgrund eigener Normen und Selbstverständlichkeiten bewertet werden. Das führt auch dazu, dass der Kampf um die Wahrheit nicht gekämpft werden muss. Wenn man Unterschiede feststellt, lässt man sie stehen und sucht nach den Gemeinsamkeiten.

Bei der *Dimension Personen* (*Personen*) geht es um den Beziehungsaspekt in der Kommunikation: Wer ist man für den anderen? Wie wird die Beziehung von den Beteiligten erfahren? Die Erwartungen an den anderen sind oft durch Rollenerwartungen fixiert. So könnte für PädagogInnen gelten, nicht ausschließlich von der Selbstständigkeit und der Eigenverantwortung des Gegenübers ausgehen.

Die *Dimension Organisatie (Organisation)* umfasst das Mikroniveau (konkrete Gesprächssituation), das Mesoniveau (Regeln und Prozeduren der Institution) und das Makroniveau (Organisation der Hilfeleistung und die gesetzlichen Regelungen). Der Organisationsapparat stellt sich für MigrantInnen schwierig dar: Zu wem muss ich mit welcher Frage gehen und wie sind an dieser Stelle die Prozeduren? Eine schwierige Kommunikation bedeutet hier nicht gleich Unwille, sondern vielleicht Unwissenheit oder eine falsche Sichtweise. Kommunikationsprobleme sind oft das Ergebnis von wenig Zeit, Unklarheiten über Prozeduren und Regeln, zu vielen Klienten und inadäquaten Gesprächsinstrumenten wie z. B. Protokolle und Fragebögen.

Man kann nicht nicht kommunizieren ist die Grundlage für die *Dimension Inzet (Einsatz)*, die zur Recherche animieren möchte: Z. B. wo liegen die Quellen der Motivation bei Jugendlichen in ihrer Umgebung? Daraus können positive Intentionen anerkannt werden und darüber kann Raum für effektives Handeln geschaffen werden. D. h. auch, den Fokus auf delinquentes Verhalten entschärfen.

Die Formulierung der Fragen im TOPOI-Modell soll helfen, eine misslungene Kommunikation zu untersuchen. Je mehr Fragen PädagogInnen stellen können, umso mehr Möglichkeiten bieten sich für die Herstellung einer effizienten Kommunikation. Für jede Dimension gibt es ein Angebot an Interventionsmöglichkeiten, die sich auf Selbstreflexion, Aufklärung und Untersuchung beziehen. Das TOPOI-Modell kann als Referenzrahmen während der Kommunikation genutzt werden. Es kann auch im Nachhinein z. B. in der interkollegialen Beratung als Analyseinstrument für Gesprächssituationen genutzt werden, um herauszufinden: Wo ist die Kommunikation misslungen? Was kann man im nächsten Schritt tun?

Rekurrierend auf Van der Veer (1997) gibt Hoffmann zu bedenken, dass das TOPOI-Modell in seiner Anwendung den direkten Kontakt zu den Gesprächspartnern nicht verhindern sollte, sondern die Präsenz der pädagogischen MitarbeiterIn vorrangig ist. Van der Veer versteht unter Präsenz die Anwendung der Fähigkeiten wie Schauen, Neugier, Hausverstand und Geduld. Die reine technologische Anwendung des TOPOI-Modells ersetzt die Anwesenheit als Mensch.

Nachdem ich in den Kapiteln II – II.3.1 einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik und ihre Definitionen, Inhalte und Ziele dargestellt habe, widmet sich Kapitel II.4 einem kritischen Blick auf die *Anwendung des Konzepts Interkulturelle Pädagogik in der Schule*.

II.4 Schule und Interkulturelle Pädagogik

In der Tradition des Faches Interkulturelle Pädagogik ist die Schule als Institution ein Schwerpunktthema. Der Zugang erfolgt dabei vor allem an der Bildungsbeteiligung von Nachkommen der eingewanderten ArbeitsmigrantInnen. Dabei entwickelte sich eine systematische empirische Forschung zur Bildungsbeteiligung von Kindern aus Migrantenfamilien in Deutschland erst zögerlich in wenigen Studien der neunziger Jahre, die sich überwiegend auf die schulische Bildung von Kindern aus Migrantenfamilien unterschiedlicher Nationalität bezieht. Die Forschungsarbeiten bestätigen, dass diese Kinder im Vergleich zu deutschen Kindern Nachteile haben und zwar hinsichtlich des Besuchs der Schulart und hinsichtlich der Dauer der Schulausbildung. So untersucht die Studie von Diefenbach (2002) auf der Datengrundlage des Sozioökonomischen Panels (SOEP) die Schulbeteiligung von Migrantenkindern türkischer, italienischer, ex-jugoslawischer, spanischer und griechischer Herkunft und vergleicht sie mit der Schulbeteiligung von deutschen Kindern im deutschen Schulsystem.²¹ Überprüft werden sollte, ob bestimmte Nationalitäten von Kindern aus Migrantenfamilien im Übergang zur Sekundarstufe Nachteile gegenüber deutschen Kindern haben. Zu diesem Zweck wurden die Übergänge von SchülerInnen für die Jahrgänge 1985 bis 1990 summiert und die jeweiligen Durchschnittszahlen errechnet. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass 70,8 % der italienischen Kinder von der Grundschule auf die Hauptschule wechseln, 8,2 % auf das Gymnasium. Zwischen 1985 und 1995 wechseln 62,3 % der türkischen Migrantenkinder auf die Hauptschule und 9,6 % auf das Gymnasium. 42,5 % der griechischen Kinder besuchen nach der Grundschule die Hauptschule und 26,2 % das Gymnasium. Ex-jugoslawische Kinder wechseln zu ähnlichen Anteilen wie deutsche Kinder von der Grundschule auf die Realschule (23,4 % ex-jugoslawische Kinder im Vergleich zu 26,9 % deutschen Kindern). Von den spanischen und griechischen Kindern sind es jeweils 20 %, die im Anschluss an die Grundschule die Realschule besuchen, bei den italienischen und türkischen Kindern sind es 18 %. Der Wechsel von der Grundschule zur Gesamtschule ist ebenso durch nationalitätenspezifische Unterschiede gekennzeichnet:

Die Anteile spanischer und italienischer Kinder, die auf die Gesamtschule wechseln, sind noch niedriger als der entsprechende Anteil der deutschen Kinder, der bei 6,5 %

²¹ Das Sozioökonomische Panel (SOEP) wird seit 1984 vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) durchgeführt. Es ist nach Diefenbach die einzige Datenquelle in Deutschland, „(...) die einen systematischen Vergleich ökonomischer, erwerbsbiographischer und sozialer Indikatoren für die zum Zeitpunkt der Initiierung des SOEP fünf zahlenmäßig größten Zuwandererminoritäten [Türkei, Italien, Ex-Jugoslawien, Spanien, Griechenland, Sh. S.] (und für Deutsche) im Längsschnitt erlaubt (...).“ (Diefenbach (2002, S. 10)

liegt. Türkische Kinder wechseln nur geringfügig häufiger auf die Gesamtschule als deutsche Kinder: Ihr Anteil liegt bei 7,1 %. Dagegen liegt er für (ex-)jugoslawische und griechische Kinder jeweils bei etwa 11 %. Sie wechseln also fast doppelt so häufig wie deutsche Kinder auf die Gesamtschule. Ein weiterer auffälliger Befund bezieht sich auf den Wechsel von der Grundschule auf die Sonderschule: Italienische, griechische und (ex-)jugoslawische Kinder wechseln noch seltener auf die Sonderschule als deutsche Kinder, deren diesbezüglicher Anteil 2 % beträgt. Der Anteil türkischer Kinder, die auf die Sonderschule wechseln, liegt mit 3,3 % etwas höher als der entsprechende Anteil deutscher Kinder, jedoch erheblich niedriger als der entsprechende Anteil spanischer Kinder, der 5,8 % beträgt. (Diefenbach 2002, S. 29f.)

Die Studienergebnisse der Längsschnittuntersuchung von Diefenbach unterstützen die Befunde vorangegangener Studien. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder aus Migrantenfamilien im Vergleich zu deutschen Kindern Nachteile in der schulischen Bildung haben. Diefenbach kommt aufgrund ihrer Analyseergebnisse jedoch zu dem Schluss, dass sowohl türkische wie auch italienische Kinder im Anschluss an die Grundschule zu einem Großteil die Hauptschule besuchen und dass diese Wahrscheinlichkeit für italienische Kinder größer ist als für türkische Kinder. Insofern sei das Argument Fremdheit der Kultur um die Nachteile türkischer SchülerInnen zu erklären, problematisch (vgl. ebd., S. 63). Die Unterschiede hinsichtlich des Wechsels von der Grundschule in die Sekundarstufe in Bezug auf die Nationalität von SchülerInnen lassen sich u. a. anderem mit der *Institutionellen Diskriminierung in der Schulpraxis* erklären (vgl. II.4.1).

Auf die Schulpraxis bezogen kritisieren Diehm und Radtke, dass das *Konzept Interkulturelle Pädagogik für die Schulpraxis und deren geltende Normen* kaum antizipierbar sei. Als individueller Handlungsmaßstab gelte in der Schule das Prinzip Leistung, was dem in der *Interkulturellen Pädagogik* führenden Prinzip der *Anerkennung von Differenz* zuwider liefe (vgl. Diehm, Radtke 1999, S. 143).

(...) das Programm der „Interkulturellen Pädagogik“ wird in der Schule nicht als Lösung empfangen, sondern als zusätzliches Ansinnen skeptisch und mit Distanz betrachtet. Die Perspektive der „Anerkennung von Differenz“ ist für Schulpraktiker, die mit unterrichtsfähigen Schülern rechnen, nur bedingt brauchbar und nur politisch mit einer Extraanstrengung an Engagement und Idealismus zu begründen und nachzuvollziehen. (Diehm, Radtke 1999, S. 143)

Kinder von MigrantInnen könnten der in der Schule geltenden Norm vielfach aufgrund ihrer Sozialisation nicht entsprechen (vgl. Gomolla, Radtke 2002, S. 263). Der Schwerpunkt, den die *Interkulturelle Pädagogik* auf die kulturelle Differenz lege, habe dazu geführt, dass SchülerInnen nicht deutscher Herkunft in der Schule „(...) in die Position der „Berichterstatter“ über „ihre Kultur (...)“ gedrängt würden. Deutsche Kinder hingegen würden in die Rolle der Fremdwahrnehmung und Helferposition gedrängt werden (vgl. Höhne 2001, S. 207f.). Außerdem könne nun schulischer Misser-

folg bei deutschen Kindern als Folge psychosozialer Belastungen interpretiert werden, während dieser bei ausländischen Kindern auf die Ursachen sozio-kultureller Problemlagen zurückzuführen sei, was „(...) als Ethnisierung sozialer Probleme aufgefaßt werden (...)“ kann (Gomolla, Radtke 2002, S. 274).

Ganz anders argumentiert Coburn-Staeger. Ihrer Meinung nach habe die Aufnahme des *Konzepts Interkulturelles Lernen* in den Unterricht dafür gesorgt, dass ausländische SchülerInnen ihr Selbstwertgefühl verbesserten. Für deutsche SchülerInnen hingegen resultiere daraus ein Lerngewinn hinsichtlich des Kennenlernens nichtdeutscher Kulturen (vgl. Coburn-Staeger 1996, S. 27). Leider mangelt es auch hier an empirischen Bestätigungen [Sh. S.]. Coburn-Staeger versteht unter *Interkulturellem Lernen in der Schule* u. a. die Entdeckung von Gemeinsamkeiten bei SchülerInnen unterschiedlicher Nationalitäten, Kulturen bzw. Ethnien, Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede und Entwicklung von Umgangsformen mit diesen, Entwicklung von gleichberechtigten Beziehungen und soziales und politisches Lernen (vgl. auch Knapp 1996, S. 109ff.). Im Folgenden möchte ich näher auf die *Thematik der institutionellen Diskriminierung von Kindern aus Migrantenfamilien* im Bildungssystem eingehen.

II.4.1 Institutionelle Diskriminierung in der Praxis schulischer Entscheidungsprozesse: Die Anwendung ethnischer Argumentation zur Steuerung der Bildungsteilhabe in der Schule

Der deutschen Gesellschaft liegt das Selbstverständnis zugrunde, dass die Institution Schule Chancengleichheit zu gewährleisten hat. So muss die Frage aufgeworfen werden: „(...) unter welchen historischen Umständen welche Merkmale und Eigenschaften der Klientel zum Anlass oder Mittel der Benachteiligung werden, und damit verknüpft, welche strukturellen Merkmale des Bildungswesens selbst es jeweils sind, mit denen (...) Benachteiligung erreicht wird (...)“ (Gogolin, Helmchen, Lutz, Schmidt 2003, S. 4). Erst die Kenntnisse über diese Verflechtungen und Einflüsse können dazu beitragen, die rigide Verbindung zwischen Herkunftsfamilie und Erfolg auf dem individuellen Bildungsweg zu entzerren. Für Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien zeigt die Forschung, dass sie an der Norm der Chancengleichheit bezüglich Bildung scheitern, da das System Schule auf einem „nationalen Selbstverständnis der Bildung“ (ebd., a.a.O.) aufbaut. Dieses Selbstverständnis liegt in der Einsprachigkeit als die normale und erwartete Bildungsvoraussetzung und geht von

einem christlichen Glaubenshintergrund und einer Familienstruktur aus, die sich an einer bürgerlichen europäischen Mittelschicht orientiert.

Gomolla und Radtke stellen die These auf, dass „(...) die in der Mitgliedschaftrolle institutionalisierten Erwartungen *an das Personal* wie *an die Klienten* (...) den Prozeß der Organisation [steuern, Sh. S.]“ (Hervorhebungen durch die Autoren, Gomolla, Radtke 2002, S. 263). Gleichzeitig konstatieren sie, dass weder das Personal noch die Schülerinnen, Schüler und die Eltern der Organisation ihre Struktur verleihen.

Die bereits institutionalisierten Erwartungen bestehen aus der Kenntnis der deutschen Sprache als Unterrichtssprache (vgl. ebd. S. 258) und dem Durchlaufen einer „Normalbiographie *vor der Schule*“, die aus schulischer Sicht eine dreijährige Kindergartenzeit, ein Elternhaus, das der Schule offen gegenübersteht und eine „gute soziale Integration“ umfasst (vgl. ebd., S. 260).

Rassismen und Fremdenfeindlichkeit werden von der Organisation Schule dann angewandt, wenn diese als Argumente ihren eigenen Entscheidungen dienlich erscheinen, insbesondere dann, wenn es um die Ablehnung der Aufnahme von Schülerinnen geht (vgl. ebd., S. 257).

Entschieden wird *nicht* nach allgemeinen Prinzipien, sei es Gerechtigkeit oder Rassismus. Die Organisation ist nicht xenophob oder xenophil, wie vielleicht einzelne ihrer Mitglieder, sondern sie ermöglicht – je nach Gegebenheit, wenn die Klassen nicht ausgelastet oder aber schon zu voll sind, wenn eine V-Klasse vorhanden ist oder nicht – eine Entscheidung für oder gegen eine Aufnahme. Solche Entscheidungen müssen begründet werden oder zumindest begründbar sein. Um die Abweisung von Migrantenkindern beim Schulanfang zu begründen, kann die Schule auf einen institutionalisierten Wissenshaushalt/ öffentlichen Diskurs zugreifen, der „Kultur“, auch „Mentalität“, als Unterscheidung benutzt. Dazu werden für schulische Zwecke z. B. Merkmale wie ‚Sprachdefizite‘ in der Unterrichtssprache mit ‚Entwicklungsverzögerungen‘ kombiniert, oder es wird die ‚fehlende Unterstützung durch die (ausländischen) Eltern‘ bemängelt oder deren Kooperation und Integration gelobt, je nachdem, welche Entscheidung gefallen ist. (ebd., S. 258f.)

Im Falle der Ablehnung greift die Schule zu den Argumenten ‚Kulturkonflikt‘, ‚Koranschule‘ und ‚islamischer Fundamentalismus‘, um ihre Entscheidung zu erklären (vgl. ebd., S. 261), die sie an den Schnittstellen zur Aufnahme in die Grundschule, zur Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte oder zum Übergang in die Sekundarstufe I trifft. Die Organisation Schule strebt mit dieser Vorgehensweise den Erhalt einer auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Normalität an, die von vielen Migrantenkindern nicht erfüllt werden kann.²²

²² „Bezogen auf die Schule sehen Gogolin (1994) und Gogolin/Neumann (1997) Evidenz dafür, daß das hegemoniale Prinzip der ‚Monolingualität‘, der *common sense* der ‚Einsprachigkeit‘, der nationalstaatlich verfasste Gesellschaften kennzeichne, in der Institution Schule als selbstverständlich verankert sei. Sie sprechen von dem „monolingualen Habitus der Lehrerschaft“; der sich seit dem

Diese schulische Norm setzt sich aus „(...) guten Leistungen (...), soziale[r] Integration, Elternmitarbeit, anregende[m] Milieu und vor allem: keine[n] zusätzlichen Defizite[n] und Bedürfnisse[n], die Schwierigkeiten bereiten könnten (...)“ zusammen (ebd., S. 263).²³ Kinder aus Migrantenfamilien werden dadurch diskriminiert, dass die Wahrscheinlichkeit den Mitgliedschaftserwartungen der Schulen zu entsprechen geringer sind. Der Weg für die Diskriminierung wird dadurch frei, dass eine „Sonderbehandlung“ von Kindern aus Migrantenfamilien organisationsintern und – extern legitim erscheint. Demnach ist Diskriminierung hier ein Produkt aus der angenommenen Gleichbehandlung durch objektive Kriterien von Leistung und der ungleichen Behandlung im Vergleich zu den deutschen SchülerInnen (vgl. ebd., S. 264). Von ‚institutioneller Diskriminierung‘ sprechen Gomolla und Radtke dann:

- wenn regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-) Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkung auf die Schüler haben, und
- wenn diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden, und
- wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der ‚nationalen Herkunft‘/‚Kultur‘ handelt. (ebd., S. 264)

Mit Bezug auf Feagin/Booher Feagin (1986) unterscheiden die Autoren in *direkte* (II.4.1.1) und in *indirekte Diskriminierung* (II.4.1.2).

II.4.1.1 Direkte Diskriminierung in der Schule

Direkte Diskriminierung gegenüber Migrantenkindern zeige sich in formellen und informellen organisatorischen Lösungen durch die Schule (vgl. Gomolla, Radtke 2002). Die *direkte Diskriminierung* ist an die bildungspolitische Absicht der Etablierung von Vorbereitungsklassen für Migrantenkinder gebunden, die einer positiven Diskriminierung gleichkommt: Die beabsichtigte Förderung ist gleichzeitig mit Segregation verbunden und zieht oft eine Verlängerung der Schulzeit nach sich. Die Unterbringung in diese separaten Vorbereitungsklassen wird offiziell damit begründet, dass die Migrantenkinder wegen mangelnder deutscher Sprachkenntnisse und/oder aber

Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt habe, bis heute wirksam sei und in einem allgemeinen *common sense* der Gesellschaft aufgehe, an dem auch die Migranten selbst teilnahmen.“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 256)

²³ Das ist eine Behauptung, bei der nicht deutlich ausgedrückt wird, wieso die Kinder von MigrantInnen die Voraussetzungen der Schule nicht gerecht werden können. Zudem stellt sich die Frage, ob nicht auch deutsche Kinder diesen Erwartungen nicht gerecht werden können. Früher waren es die Arbeiterkinder, die vom schulischen System aus genau demselben Grund – die Norm der Schule nicht erfüllen zu können – benachteiligt wurden.

Entwicklungsrückständen in diesen Klassen konzentrierten Deutschunterricht erhalten und damit schneller in Regelklassen integriert werden können.

In manchen Grundschulen kommt es vor, dass Migrantenkinder – begründet mit den Argumenten ‚Sprachdefizite‘ und ‚kulturelle Differenz‘ in den Schulkindergarten zurückverwiesen werden, welche jedoch nicht aus Gründen des Spracherwerbs eingerichtet sind (vgl. II.6.2).

Auch diese Umgehung einer Vorschrift, die zum Schutz der Kinder erlassen wurde, ist als direkt benachteiligende Diskriminierung einzuordnen. Sie führt zumindest zu einer Verlängerung der Schulzeit, aber möglicherweise auch zu einer Akte, die an anderen Entscheidungsstellen negativ bewertet werden kann. (ebd., S. 267) ²⁴

Weitere Formen *direkter Diskriminierung* liegen zum Beispiel in dem Verhalten der Schulen und Schulbehörden, den Widerstand türkischer Eltern gegen die Überweisung ihres Kindes in die Sonderschule als ‚Hass‘ und/ oder als ‚Kulturkonflikt‘ umzuinterpretieren (vgl. II.5.3).

Wenn Vorbereitungsklassen zur Sprachförderung existieren, dann fast ausschließlich an Hauptschulen. Das bedeutet, dass zweisprachige Quereinsteiger in das deutsche Schulsystem mit dem Argument ihrer Sprachschwierigkeiten trotz vorhandener anderer Kompetenzen auf Hauptschulen verwiesen werden. Daneben ist eine restriktive Auswahlpraxis beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zu konstatieren. Migrantenkinder werden in die Kategorie Haupt- und Realschule eingestuft, ein Besuch des Gymnasiums wird nicht empfohlen, auch dann nicht, wenn sie zum Beispiel gute Noten vorweisen und insbesondere auch dann nicht, wenn sie die deutsche Sprache sehr gut beherrschen.

Zu beobachten sei zum einen, dass Grundschulen Migrantenkinder tendenziell immer mehr auf Gesamtschulen empfehlen, womit eine formale Übergangsempfehlung nicht formuliert werden muss. Zum anderen entwickle sich an den weiterführenden Schulen die Einführung einer ‚Ausländerquote‘ (vgl. ebd., S. 269).

Neben Strategien der *direkten Diskriminierung* an der Schwelle zwischen der Grundschule und weiterführenden Schulen, wirken Strategien *indirekter Diskriminierung*.

II.4.1.2 Indirekte Diskriminierung in der Schule

Indirekte Diskriminierung bezeichnet die Anwendung gleicher Regeln für Kinder aus Migrantenfamilien wie für Kinder aus deutschen Familien. Sie zeigt sich zum Beispiel darin, dass Kinder von MigrantInnen wegen des Verdachts mangelnder deutscher

²⁴ Vgl. auch das Sonderschulaufnahmeverfahren, Gomolla/Radtke 2002, S. 267.

Sprachkenntnisse stärker auf ihre Schulfähigkeit hin geprüft werden. Das heißt, Defizite in der deutschen Sprache werden als Hinweis auf andere schulische Unfähigkeiten interpretiert und herangezogen.

Aus Gründen der Darstellbarkeit der Entscheidung muß das Problem, das an den Kindern wahrgenommen wird, so gedeutet werden, daß es mit den gültigen Vorschriften konform geht. Dann werden aus Sprachproblemen allgemeine Entwicklungsverzögerungen, oder fehlender Kindergartenbesuch wird als mangelnde Schul- bzw. Gruppenfähigkeit gedeutet. (Gomolla, Radtke 2002, S. 270)

Insbesondere nicht vorhandene Kindergartenzeiten bei Kindern aus Migrantenfamilien werden als Argument eingesetzt, einen Bedarf an Förderung vor der Schulzeit mit Verweis auf den Schulkindergarten zu fordern, wodurch sich die Schulzeit der Kinder verlängert.

Über mangelnde Sprachkenntnisse hinaus werden „fehlende praktische Fähigkeiten“ und eine „unzureichende Arbeitshaltung“ aufgrund von Sozialisationsdefiziten, fehlender Anpasstheit im Sozialverhalten („Temperament“, „Aggressivität“), fehlender/falscher Unterstützung durch die Eltern („muttersprachlicher familiärer Kontext“, „Mentalitätsunterschiede“, Uneinsichtigkeit in schulische Empfehlungen), „fehlende Integrationswilligkeit“ und Selbstsegregation der Eltern („Kulturkonflikt“) vermutet. (ebd., S. 271)²⁵

Ähnliche Kriterien, insbesondere die kulturelle Argumentation, dienen dazu, Kindern aus Migrantenfamilien – auch solchen mit guten Abschlüssen – die Kompetenz für das Gymnasium abzusprechen.²⁶

Der Logik der organisationsinternen Entscheidungen durch die Schule, die dann im Nachhinein plausibel und ‚sinnstiftend‘ ausgeführt wird, unterliegen die Kinder von MigrantInnen einer ethnischen Entscheidungsargumentation auf ihrem Weg durch das deutsche Bildungssystem. Diese wirkt vor allem an den Schuleingangs- und Schulübergangspunkten über *direkte* und *indirekte Diskriminierungsmechanismen* gegenüber Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft, da deren Biographie von der Normalbiographie abweicht, die die Organisation Schule erwartet. Im Folgenden beschreibe ich anhand der Ausführungen von Gomolla und Radtke, inwieweit die *Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik von der Schule für ihre Zwecke interpretiert wird*.

²⁵ Vgl. zu den Aufnahmeverfahren zur Sonderschule Gomolla/Radtke 2002, S. 271.

²⁶ Vgl. zur Form indirekter Diskriminierung durch Gesamtschulen Gomolla/Radtke 2002, S. 272.

II.4.1.3 Die Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik im Missbrauch schulorganisatorischer Diskriminierungshandlungen gegenüber Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien

Wie vorangehend beschrieben, fallen für die Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im Laufe ihrer Schulkarriere die Ein- und Übergangsentscheidungen aufgrund askriptiver Vermutungen über ihren biographischen und kulturellen Hintergrund durch die Vertreter der Organisation Schule eher zu Ungunsten dieser Kinder und Jugendlichen aus. Die Entscheidungen beziehen sich nicht auf die individuelle Kompetenz des einzelnen Kindes, sondern sie dienen dem Bestand organisationsinterner Kommunikationsstrukturen wie zum Beispiel dem Erhalt homogener Klassenverbände (Gomolla, Radtke 2002, S. 256). Unter diesem Gesichtspunkt unterscheiden sich die Argumentationslinien für die Problemlagen deutscher Kinder und Jugendlicher und für die Problemlagen nichtdeutscher Kinder und Jugendlicher. Während psychosoziale Belastungen als Ursachenklärung für den Schulmisserfolg deutscher Kinder herangezogen werden, liegt der Grund für den Schulmisserfolg von Kindern aus Migrantenfamilien in ihren soziokulturellen Schwierigkeiten. Diese entpersönlichte Problemprojektion und der Griff auf kollektive Größen bei der Ursachenklärung „(...) kann als Ethnisierung sozialer Probleme aufgefasst werden (...)“ (ebd., S. 274).

Das *Argumentationsrepertoire*, das der Organisation Schule hierfür dienlich ist, wird ihr von dem *Konzept der Ausländerpädagogik* und dem *Konzept der Interkulturellen Pädagogik* angeboten, da, so Gomolla und Radtke, diese beiden Konzepte eine *Hal-tung zu ‚Identität‘ und ‚Kultur‘* vertreten, die auch von der Öffentlichkeit angenommen wurde. Es existiert demnach ein allgemein akzeptierter Konsens zu Identität und Kultur.

Dieses Wissen [über Inhalte der Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik, Sh. S.] wird der Organisation Schule über mindestens zwei Kanäle zugänglich. Es wurde seit den achtziger Jahren zu einem Baustein der Lehreraus-, vor allem aber der Lehrerfortbildung gemacht. Und es kommt seit den neunziger Jahren als Schulbuchwissen in die Schulen. Schulbücher und die dazu gehörigen Lehrerhandbücher versorgen nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrerinnen mit Deutungsmustern aus dem Diskurs über Ausländer/ Migration/ Fremde/ Kulturkonflikt (Vgl. Höhne/Kunz/Radtke 1999). (ebd., a. a. O.)

Der Inhalt von Schulbüchern steht für das Wissen einer Gesellschaft, das durch die institutionalisierte Weitergabe den Stellenwert sozialer Gültigkeit besitzt. Gomolla und Radtke verweisen auf die Argumente von RektorInnen über „(...) den Kulturkonflikt, die Organisationsprobleme, die Belastungssituation der Kinder durch Migration,

das Problem der Mehrsprachigkeit, bis hin zu psycho-sozialen Störungen und pathologischen Entwicklungen (...)“, welche in der Anfangsliteratur der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik thematisiert und von dort in die Lehrbuchsammlung der Schulen transportiert wurden, obwohl es diesen Inhalten an einer wissenschaftlich fundierten Prüfung fehlte (ebd., S. 275). Die kulturelle Argumentation hat sich im praktischen Schulalltag als nützlich erwiesen und etabliert. Sie ist, trotz Bemühungen, nicht mehr rückgängig zu machen und hat eine Art Eigenleben entwickelt.

Ähnlich fixierend verhält es sich mit dem Argument der Interkulturellen Pädagogik zur *Wertschätzung der kulturellen Differenz* (vgl. Kap. II.6.2). Der Anspruch auf Wertschätzung der kulturellen Differenz bietet ein Forum dafür, Kultur kollektiv geltend deterministisch einzusetzen. Das Kulturargument legt das Verhalten des Einzelnen als unveränderbar fest und unterstellt für Angehörige einer Kultur kollektive Geltung und Steuerung. Das bedeutet für die Kinder, dass sie „(...) zu Repräsentanten ihrer ‚Kultur‘ [werden], auch wenn sie längst noch nicht vollständig sozialisiert sind (...)“ (Gomolla, Radtke 2002, S. 275).

Man kann damit rechnen, so die Autoren, dass das Programm der Interkulturellen Pädagogik von der Schule selektiv eingesetzt wird, um damit Entscheidungen zu begründen (ebd., S. 274). Die Interkulturelle Pädagogik beabsichtige das *Problem der Gerechtigkeit* zu lösen, indem sie die *kulturelle Differenz zwischen den Kindern positiv heraushebt*. Erstrebt werden soll die *Umsetzung des Prinzips der Anerkennung*, um über die Anerkennung der individuellen kulturellen Sozialisation das individuelle Selbstwertgefühl zu fördern und den individuellen Schulerfolg zu verbessern. In der Praxis – so Gomolla und Radtke – hat sich die erwünschte Folgewirkung jedoch nicht eingestellt. Das semantische Repertoire der Interkulturellen Pädagogik diene jedoch als Instrument zur Stabilisierung schulinterner Organisationsstrukturen.

Wie Gomolla und Radtke feststellen, nutzt die Schule *Argumente aus der Interkulturellen Pädagogik, um ihre eigenen Strukturen zu erhalten*.

II.4.1.4 Schule als Institution: Ein Beitrag aus der Migrations- und Integrationsforschung

Aus einer *Perspektive der Migrations- und Integrationsforschung* zeigen Diefenbach und Nauck (2000), dass *institutionelle Diskriminierung* wie oben beschrieben als Erklärungswert jedoch nicht ausreiche, um die Benachteiligung von Kindern und

Jugendlichen aus Migrantenfamilien in deutschen Schulen und in der Ausbildung zu erfassen. Hier spielt auch das individuelle Verhalten von MigrantInnen in dem sie umgebenden Bildungssystem eine Rolle. Dieses gewählte Verhalten wiederum ist von ihrer persönlichen Platzierungsstrategie innerhalb der Aufnahmegesellschaft und dem eigenen Lebensplan abhängig. Die soziale Platzierung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien hängt wie auch bei deutschen Kindern und Jugendlichen vielfach von ihrem *Bildungskapital wie Fähigkeiten, Wissen und Bildungsnachweisen* ab (vgl. Diefenbach, Nauck 2000, S. 43).

In seiner Theorie von 1954 *Absorption von Immigranten* beschreibt Eisenstadt den Eingliederungsprozess von MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaft als „(...) allmähliche Ausweitung ihrer sozialen Partizipation (...)“ über das Erlernen von Handlungsweisen in Bezug zu den vorgefundenen sozialen Rollen entscheidender gesellschaftlicher Institutionen (ebd., S. 45). Die *Motive der Wanderung* spielen hierbei eine bedeutende Rolle, denn diese *bestimmen die Erwartungen* von MigrantInnen *an die Aufnahmegesellschaft* mit sowie deren *Einstellungen zur Aufnahmegesellschaft* und *beeinflussen damit auch die Art und Dauer des Integrationsweges*. Ausgehend von diesen Sachverhalten bleibt auch bei aktiven Integrationsbemühungen seitens des Aufnahmelandes die Initiative zur sozialen Partizipation von MigrantInnen erforderlich. Erleichtert wird diese Teilnahme dann, wenn Kontakte zu Bezugsgruppen bestehen, die sich bereits in den sozialen Rollensystemen der Herkunfts- und der Aufnahmegesellschaft erfolgreich orientiert haben. Ausgehend davon, dass der *Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen eine Determinante für ihre soziale Platzierung in der Aufnahmegesellschaft* darstellt, können die Autoren in der Zusammenarbeit mit Petri in einer Studie von 1998 zeigen, dass deren Bildungserfolg zwar positiv, jedoch schwach mit dem familiären ökonomischen Kapital und dem Bildungsgrad der Eltern zusammenhängt. Einen *gewichtigen Einfluss hat die familiäre Sozialisation* „(...) und nationalitätenspezifische Unterschiede im Bildungserfolg von Migrantenkindern sind weitgehend auf die jeweiligen mit der Nationalität variierenden Sozialisationsbedingungen zurückzuführen (...)“ (ebd., S. 46). Dabei wirken die *Deutschkenntnisse der Eltern* und ein „*kulturell-assimilatives Klima*“ *positiv auf den Bildungserfolg*. Das bedeutet, dass das Gelingen von Integration das Produkt eines beidseitigen Prozesses ist, der von MigrantInnen und den Bemühungen von der Seite des Aufnahmelandes – zum Beispiel dem Entgegenwirken institutioneller Diskriminierung – getragen wird. Bezogen auf die Schule ist in diesem Zusammenhang zum Beispiel

die Studie von Merkens (1990) aufschlussreich. Seine Ergebnisse zeigen, dass die Schulform der Gesamtschule für Einwandererkinder ein förderliches Schulsystem darstellt, da höhere Schulabschlüsse entgegen niedrigerer Grundschulempfehlungen dennoch erreicht werden können. Gesamtschulen, so Merkens, bieten eine bessere interne Organisation, um schulischen Erfolg bei Kindern aus Migrantenfamilien zu unterstützen und den Prozess der Eingliederung zu fördern (vgl. Merkens 1990, S. 251).

Anhand (...) [der, Sh. S.] Studie von Merkens wird deutlich, dass eine einfache, aber sorgfältige Analyse der Wirkungen bestehender Institutionen auf der Basis leicht zugänglicher Daten bereits die Wissensgrundlage bieten kann, auf der bestimmte erwünschte Effekte erzielt werden oder bestimmte unerwünschte Effekte verhindert werden können. Dies ist auch in Abwesenheit einer offiziellen Zuwanderungspolitik sowie der Lösungen für Folgeprobleme, z. B. hinsichtlich der Staatsbürgerschaft oder der kulturellen Förderung von ethnischen Minderheiten, möglich und sinnvoll.“ (Dieffenbach, Nauck 2000, S. 44)

Als Indiz bzw. Symptom dafür, dass sich das Bildungswesen unzureichend der immer noch aktuellen Integrationsfrage stellt – hier wird unter Integration Teilhabe verstanden – und seine Struktur in den entscheidenden Stellen nicht an die vorgefundenen Verhältnissen anpasst, können die Entwicklungen und Ereignisse in der Rütli-Schule in Berlin gelten. Seit den 80er Jahren hatte die Schule Schwierigkeiten den immer steigenden Anteil ausländischer SchülerInnen auf deutsche Klassen zu verteilen bis schließlich rein türkische Klassen gebildet werden mussten. Der Anteil nichtdeutscher SchülerInnen betrug 1984 33%, 1999 58% und lag 2006 bei 83%, 80% der Schülerschaft sind Muslime. Im Betrachtungszeitraum nahmen trotz Bemühungen seitens der Schule (Vorbereitungsklassen zum deutschen Spracherwerb, Einstellung türkischer LehrerInnen) Gewalt und Schulabbruchquote zu.²⁷ Man kann das so interpretieren, dass schulischer Einsatz hier zu spät aktiv wurde oder aber auch, dass die Schule alleingestellt von ihrer Seite nicht viel ausrichten kann. Womöglich geht es nicht ausschließlich um den friedlichen Erwerb von Schulabschlüssen geht. In diesem Zusammenhang kann auch die Rolle des Islam in der hiesigen Gesellschaft angesprochen werden. Ähnlich wie in den Entwicklungen innerhalb von Schulen, hat sich der Islam in Deutschland entwickelt, allerdings ist seine Präsenz offiziell nicht anerkannt. Der Islam ist in der Bevölkerung mittlerweile die drittgrößte Religion. Trotzdem wird er als etwas Fremdes, scheinbar Externes thematisiert und wird seit dem 11. September 2001 als eine Art Bedrohung dargestellt (vgl. Bukow 2003). Der öffentliche und politische Diskurs bedient sich einer eigentümlichen Dop-

²⁷ Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/R%C3%BCtli-Schule>

pelmoral: Er greift Elemente des Islam an, ohne dabei ähnliche Elemente aus der eigenen Religion zu benennen (z. B. Kopftuch Islam – christlicher Schleier; patriarchale Grundstruktur Islam – patriarchale Grundstruktur christliche Religion, Muezzimruf - Glockengeläut). Problematisch wird diese abwertende Mythenbildung, wenn sie die stillschweigende Integration und den bereits gewohnten Umgang im Alltag unterbricht und stört und einen Skandal über bestimmte Teile der Bevölkerung legt. Um die Religion des Islam ernst zu nehmen, sollte ihm in der deutschen Gesellschaft ein adäquater Platz eingeräumt werden. Dies ist eine gesellschaftspolitische und bildungspolitische Aufgabe. Für den Kontext von Erziehung und Bildung bedeutet das, dass Religionsunterricht immer mehr dahin tendieren sollte über Religionen, ihre Herkunft, ihre Entwicklung und ihre Wirkung zu lehren und nicht die Lehre selbst verkündet wird; insofern könne auch über den Islam unterrichtet werden.

Die Ergebnisse von Diefenbach und Nauck relativieren die unter II.4.1 ausgeführten Inhalte zur Diskriminierung von MigrantInnen durch institutionelle Prozesse insofern, als dass sie auf die aktive Beteiligung von MigrantInnen verweisen und die Indikatoren *Deutschkenntnisse der Eltern* und ein *kulturell-assimilatives Klima* in der Herkunftsfamilie als positive Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg hervorheben.

Die Entwicklung der Schülerschaft der Rütli-Schule in Berlin verweist jedoch erneut auf die Seite des Aufnahmelandes, die scheinbar mit den vergangenen und derzeitigen Entwicklungen innerhalb der Bevölkerung nicht gestalterisch umgegangen ist, z. B. durch die Etablierung von Gesamtschulen und die gesellschaftliche Integration und volle Anerkennung des Islams als die derzeit drittgrößte Glaubensgemeinschaft in Deutschland (vgl. III).

Da wissenschaftliche Diskurse Realitäten schaffen, handlungsrelevant und alltagsbestimmend werden können (vgl. II.4.1.3), lenke ich an dieser Stelle den Blick noch einmal auf den Diskurs der Interkulturellen Pädagogik und beschreibe v. a. die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik wie sie sich in der Frauenforschung zu erkennen gibt (II.5, II.5.1, II.5.2). Anschließend thematisiere ich die Existenz der Interkulturellen Pädagogik als ein spezifisches Fachgebiet, die dadurch entstehende potentielle normalitätsstiftende Wirkung und das Risiko, das der Anwendung des Begriffs Kultur innewohnt (II.6.). Unter II.7. kommen kritische Stimmen zu Wort, die eine vertieftere Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik anregen.

II.5 Der wissenschaftliche Diskurs in der Interkulturellen Pädagogik

In dem nun folgenden Kapitel möchte ich den *wissenschaftlichen Diskurs* der *Interkulturellen Pädagogik* vorstellen, da der Diskurs das Wirken auf der praktischen Ebene mitbestimmt. Von besonderem Interesse sind neben den thematischen Diskursschwerpunkten die Themen, die vom Fach nicht bearbeitet werden. Desiderate zeigen an, was nicht zur Kenntnis genommen wird; die Themenschwerpunkte sagen etwas über die Politik des Faches aus und worauf die Disziplin bewusst oder unbewusst die Aufmerksamkeit von Professionellen und der Öffentlichkeit lenkt.

Ich beginne mit der Schilderung des *Prozesses innerhalb der feministischen Migrationsforschung*, gehe im Anschluss auf die *Kulturkonflikthypothese* ein, die in der Praxis nach wie vor einen hohen Denk- und Argumentationswert hat. Daran anschließend stelle ich die *Auswirkung des Diskurses auf den öffentlichen Raum* dar und widme mich den *aktuellen Themen* des Diskurses. Ein weiterer Teil dieses Kapitels thematisiert die *Professionalisierung der Interkulturellen Pädagogik* und konzentriert sich auf die *Professionalisierung* der so genannten *Interkulturellen Kompetenz*. Abschließend möchte ich einen *Auszug aus der Forschungsarbeit von Paul Mecheril* vorstellen, der sich den ‚*Anderen Deutschen*‘ widmet. Mecheril schafft mit seinen Inhalten einen Raum für Menschen, die bisher in der Interkulturellen Pädagogik außer Acht gelassen wurden.

II.5.1 Feministische Migrationsforschung

Der Perspektivwechsel, wie er sich von der von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik vollzogen hat (vgl. II.1.), zeigt sich auch im Entwicklungsprozess der *Feministischen Migrationsforschung*. In den Anfängen der *Feministischen Migrationsforschung* konzentriert sich der Blick auf die Analyse und das *Beschreiben des Opferdaseins von Migrantinnen*. Später verlagert sich der Schwerpunkt der Betrachtung auf die *positive Differenz zwischen Frauen mit Migrationshintergrund und Frauen*, die der *Dominanzkultur* zugeordnet werden.

Der Opferstatus von Migrantinnen – so Bettina Stötzer (2004) – wurde wissenschaftlich entlang der *Kulturkonflikthypothese* geschaffen (vgl. II.5.3). Dabei war es vor allem die türkische Frau, die ein zentrales Thema der Überlegungen darstellte. Geht man von der *Kulturkonflikthypothese* aus, so sei die türkische Frau einer doppelten Isolation ausgeliefert, die sich zum einen aus der Ablehnung durch die deutsche Gesellschaft und zum anderen durch die patriarchale Macht der türkischen Männer konstituiert.

Die herrschende Konstruktion der sogenannten >fremden Frau< baut sich auf über den Gegensatz zu einer historisch und gesellschaftsspezifischen diskursiven Produktion über die uns vertraute, moderne, emanzipierte, westliche Frau, die genauso eine Konstruktion ist. Das Bild wird nicht in luftleerem Raum, sondern in Kenntnis der verfestigten, kulturalistischen Denktradition und Weltbilder westlicher Industriegesellschaften kontrastiv zu seinem vermeintlichen Gegenpol gemalt. (Gümen 1996, S. 84 zit. nach Stötzer 2004, S. 65)

Lutz (1991) verweist auf die wissenschaftliche Schaffung von Ungleichheitsverhältnissen, indem sie die wissenschaftlichen Dichotomisierungen und Hierarchisierungen, die zu Negativbewertungen führen, aufdeckt. Sie rekurriert auf Alund (1988), die verschiedenen Analysemodellen vorwirft, ausschließlich den Aspekt Unterdrückung im Leben von Migrantinnen zu einem Untersuchungsgegenstand zu machen.

Damit hat sie [Alund, Sh.S.] meiner Meinung nach ein grundlegendes Problem im Diskurs über die Migrantinnen angeschnitten: hier hat eine Entwicklung stattgefunden, die die Migrantinnen als „Opfer der Verhältnisse“ definiert und Widerstandsmomente zu einem marginalen Phänomen reduziert. Definition **und** (Hervorh. im Original) Selbstdefinition außerhalb dieses Denkgebäudes scheint fast nicht mehr möglich. (Lutz 1991, S. 5)

Weiterhin bemerkt Helma Lutz kritisch, dass wissenschaftliche Untersuchungen die politische und soziale Funktion von Dichotomien wie *Gleichheit und Differenz* zu beachten haben. Für die Frauenforschung konstatiert sie, dass die Frage unbeantwortet bliebe, mit welcher Argumentation Frauen überhaupt unter dem Aspekt des Opferstatus zum Analysegegenstand gemacht wurden. Desweiteren gelte es zu klären, in welchem historischen Zusammenhang sich das ethnozentristische Stereotyp von der Ausländerin gebildet habe (Lutz 1991, S. 8).

Aus diesen und ähnlichen Kritiken entsteht in den achtziger Jahren die *Interkulturelle Frauenforschung*, in der nun die *positive Differenz* hervorgehoben wird. Studien, die in dieser Zeit durchgeführt wurden, belegen, dass die *These vom Kulturkonflikt* nicht per se aufrecht zu erhalten sei. Der Alltag von Migrantinnen sei eher von einem kreativen Umgang mit den verschiedenen kulturellen Zusammenhängen geprägt (vgl. Stötzer 2004, S. 91). Migrantinnen geben an, ihr Handeln würde erst dann erschwert werden, wenn eine deutsche Seite die Erwartung an sie richte, sich ausschließlich in einer Kultur zu verorten.

Im Verlauf der Migrationsforschung zu Frauen habe sich die Wissenschaftsliteratur in Deutschland zwar quantitativ erhöht, der Grad der Erkenntnis sei jedoch nicht äquivalent angestiegen. Dabei seien die Arbeiten durch zwei Paradigmen gekennzeichnet: Zum einen – im Falle türkischer und marokkanischer Frauen – durch das *Orien-*

talismusparadigma (5.1.1), zum anderen durch das *sozialpädagogische Paradigma* (II.5.1.2)

In beiden Fällen wird der Schwerpunkt des wissenschaftlichen Blickwinkels und Erkenntnisinteresses auf die *Dimension Unterdrückung der Frau* gelegt und somit die Objektivität der Betrachtung im Vorfeld verkannt; die Ergebnisse werden in eine bestimmte Richtung gelenkt und eingeschränkt.

One sided models focussing on immigrant women as subjected to oppression might serve the function of self-fulfilling prophecies: Immigrant women may become fixated on the negative images in description of their misery, where they appear as victims of fate, structure, or culture and start to define themselves as others define them. (Alund 1988 zit. n. Lutz 1991, S. 5)²⁸

Das *Orientalismusparadigma* und das *sozialpädagogische Paradigma* haben das Bild von Migrantinnen sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der Sphäre der Politik entscheidend mitgestaltet, „(...) das relativ resistent gegen Veränderungen zu sein scheint (...)“ (Lutz 1991, S. 6). Beide sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

II.5.1.1 Das Orientalismusparadigma

Lutz (1991) beschreibt anhand der Ausführungen des Literaturkritikers Edward Said und seiner Schrift *Orientalism* (1978), dass sich die westliche Welt ein Bild vom Orient erschaffen hat, welches nicht der realen Welt entspricht, sondern eher einer westlichen Traumvorstellung (vgl. Lutz 1991, S. 9ff.). In dieser Vorstellung werde der Orient im Vergleich zum Westen als etwas grundsätzlich anderes etabliert. Dieses grundsätzlich Andere enthält durch die dichotome Gegenüberstellung zu den westlichen Werten, der westlichen Kultur, der westlichen Ökonomie und dem westlichen Sozialverhalten jedoch eine Abwertung des Orients und die Herausstellung der Überlegenheit des Westens. Somit handelt es sich in der Gegenüberstellung um eine Beziehungskonstruktion von Herrschaft und Macht, die darstellt, welche der beiden [nur] zwei Möglichkeiten die bessere Wahl sei. Trotz zwischenzeitlich inhaltlichen Veränderungen in der wissenschaftlichen Betrachtungsweise habe sich die Dichotomie Orient – Westen bis in die Gegenwart erhalten:

Der Grundgedanke bleibt derselbe; der Orient steht für den Islam, bleibt traditionell und unveränderlich, während der Westen modern, dynamisch und zivilisiert ist; Entwicklung wird gleichgesetzt mit Modernisierung. (ebd., S. 10)

²⁸ Diese Selbstdefinition war auch unter Schülerinnen und Schülern der Mannheimer Schulen festzustellen. Hier bezeichneten sich zahlreiche Jugendliche der ‚dritten Generation‘ als Ausländer – wohl gemerkt nicht als Migrantin oder Migrant.

Entsprechend habe sich die Dichotomie von der orientalischen Frau in Absetzung zu der westlichen Frau durchgesetzt. Das Bild, das sich von der orientalischen bzw. muslimischen Frau festgesetzt habe, sei das einer Frau, die durch den Mann Unterdrückung erfährt und deren soziale Stellung im Islam rechtlos sei. Diese Grundannahmen prägten weiterhin den Diskurs.

In dem 1984 erschienen Buch der österreichischen Feministinnen Benard und Schlaffer fassen diese die soziale Stellung der Frau im Islam folgendermaßen zusammen: Frauen werden aus der Öffentlichkeit verbannt, damit sie kein Interesse und daher keine Konflikte zwischen rivalisierenden Männern hervorrufen können. Die Entscheidung über weibliche Sexualität ist vollständig der Männerwelt unterstellt. Die Frau hat kein Mitspracherecht; ihr wird die Kontrolle über die eigene Sexualität entzogen. Um die Beaufsichtigung und den Schutz der Reproduktion zu erleichtern, werden die Frauen vollständig unter Aufsicht gestellt und wird Mutterpflicht zur Frauenpflicht gemacht, deren Nichterfüllung ein Scheidungsgrund darstellt. Innereheliche Konflikte werden reduziert indem der Mann weitreichende Willkürrechte behält. Er kann mehrere Frauen heiraten und sie beliebig verstoßen; die Frauen stellen nur sehr geringe Ansprüche und stellen somit keine Belastung dar. (Lutz 1991, S. 15f.)

Lutz stellt die berechnete Frage, inwieweit dieses Bild bis heute in den Köpfen weiterlebt. Benard und Schlaffer (1984) schaffen zu der unterdrückten Frau im Islam die sozial verankerte Stellung der westlichen Frau, die z. B. durch Gesetze vor sexuellen Angriffen geschützt oder deren Beziehung zu ihren Kindern durch die Einführung der Monogamie oder den Erhalt des Kindergeldes unterstützt wird. Im Westen sei die Frau durch Moral, Religion und Selbstbestimmung gehalten (vgl. ebd., S. 16). Diese geschaffenen und verfestigten Bilder lassen sich – so Lutz – nur schwer wieder auflösen (vgl. Lutz 1991, S. 27).

Versucht man also zu erklären, warum Migrant(inn)en nicht als **neue** Mitbürger(innen) gesehen werden, die Zeit brauchen, um sich einzugewöhnen, sondern daß sie vom ersten Augenblick an **Fremde** sind, die aufgrund ihrer Herkunft zu pathologischem Verhalten neigen und ein **Problem** darstellen, dann bleibt eigentlich nur noch eine Antwort: in dieser Annäherung verdeutlicht sich der „Gesellschaftliche Umgang mit dem Wanderer“. „Mit anderen Worten, Probleme des Migranten werden nicht so sehr vom Migranten oder dessen mangelhafter sozialer Kompetenz hervorgerufen, sondern sie werden soziogenetisch zugewiesen.“ Diese Zuweisung hat eine politische Funktion; das autochthone Gesellschaftsmitglied wird in diesem Prozeß zum „Bürger“ gemacht, Migranten dagegen werden ethnisiert. (Lutz 1991, S. 27f. recurrierend auf Bukow/Llaryora; 1988, S. 2, S. 10, Hervorh. im Original)

Das *Orientalismusparadigma* führt zu dem Gegensatzpaar Orient – Westen und in der Folge zu den Bildern von der orientalischen Frau und von der westlichen Frau. In diesen Bildern werden die Annahmen vertreten, die westliche Frau sei unabhängig und autonom, die Migrantin sei an die Tradition gebunden, habe somit einen Entwicklungsrückstand. Die Schaffung von Bildern, die in der Praxis und in der Öffentlichkeit kognitiv wirken und handlungsleitend sind, findet eine Ergänzung im *sozialpädagogischen Paradigma*.

II.5.1.2 Das sozialpädagogische Paradigma

Bezugnehmend auf Münschner (1980) konstatiert Lutz, dass viele wissenschaftliche Untersuchungen dadurch motiviert waren, Migrantinnen als Objekte bildungspolitischer und sozialpädagogischer Initiativen zu instrumentalisieren. Finanziell geförderte Migrationsforschung war dazu aufgerufen, Ergebnisse und Lösungen für in der Gesellschaft diagnostizierte Problemlagen zu entwickeln, die schnellstmöglich in die sozialpädagogische Praxis eingeführt werden sollten. Die entsprechenden Forschungsprojekte sollten möglichst schnell sowohl den Ansprüchen der Forschung als auch denen sozialpädagogischen Handelns gerecht werden.

(...) Berger konstatierte in einer Analyse der Finanzierungsvorhaben von Ausländerforschung in der Bundesrepublik, deren Auftraggeber in der Regel Kommunen oder Stiftungen sind, daß die Projekte an die Vorgaben gebunden sind, sogenannte Integrationshemmnisse zu analysieren, um dann anschließend „integrationsfördernde Maßnahmen“ zu erarbeiten. In vielen Forschungen sei diese Vorgabe so umgesetzt worden, daß Migranten als Menschen zum „Problem“ erklärt werden, und feststehe, daß ihre Eingliederung durch „kulturspezifische“ Probleme erschwert werde. (Lutz 1991, S. 7)

Hebenstreit (1986) verweist auf den *feministischen Ethnozentrismus*, der die Migrantin als Stereotyp darstellt. Diese Konzeptualisierung präge die allgemeine Vorstellung, jede Frau einer beschriebenen Gesellschaft personifiziere diese Stereotypisierung. In der sozialpädagogischen Praxis war zu beobachten, dass einmal analysierte Elemente aus zeitlichen und örtlichen Lebenszusammenhängen willkürlich herausgelöst wurden und die tatsächliche Biographie einer spezifischen Person keine Beachtung mehr fand (vgl. ebd., S. 8). Hebenstreit schlägt deshalb einen *Paradigmenwechsel für pädagogische Handlungsfelder* vor und knüpft an die *Ethnopsychoanalyse*. Von dieser Position aus lägen die Prämissen für die Begegnung zwischen Frauen mit und ohne Migrationshintergrund in den Kategorien *Fremdheit* und *Differenz* (vgl. ebd., a.a.O.). Für die deutsche Sozialpädagogin sei die Vermeidung einer ethnozentrischen und paternalistischen Herangehensweise erst dann möglich, wenn sie sich über ihre Projektionen und leitenden Handlungsmotive im Klaren sei.

Trotzdem – so Lutz – bleibe das Machtgefälle in der Beziehung Sozialpädagogin und Migrantin vorhanden, da es eben tatsächlich in der Beziehungskonstruktion von Pädagoge und Klient angelegt ist. Solange die politische und soziale Funktion von Dichotomien wie *Gleichheit* und *Differenz* in den Untersuchungen nicht beachtet werde, würde der Wunsch nach einem Paradigmenwechsel vermutlich gesprochenes Wort bleiben. Die feministische Migrationsforschung entwickelt aufgrund der kritischen Auseinandersetzung den Zweig der *Interkulturellen Frauenforschung*.

II.5.2 Interkulturelle Frauenforschung

Nach Stötzer (2004) stellt die *Interkulturelle Frauenforschung* in Anlehnung an Gümen (1996) einen weiteren Schritt innerhalb der feministischen Migrationsforschung dar.

Eingeleitet wurde diese Wende nicht nur in kritischer Auseinandersetzung mit der bestehenden Forschung zu Migrantinnen, sondern vor allem auch durch die von Schwarzen Frauen und Migrantinnen angeregten politischen Diskussionen seit Beginn der 80er Jahre. (Stötzer 2004, S. 89)

In dieser Auseinandersetzung ging es zu Beginn um die *Darstellung positiver Bilder und positiver Unterscheidungen von Migranten und den Frauen der Dominanzkultur*, um eine Loslösung vom Bild der Migrantin als Opfer in Bewegung zu setzen. Dabei wird die *kulturelle Differenz von Frauen* als ein *soziales Recht* formuliert. Gümen (1996) kritisiert jedoch das *statische Kulturkonzept*, das der Perspektive der kulturellen Vielfalt von Frauen zugrunde liegt. Sie warnt vor einer möglichen erneuten Verobjektivierung von Migrantinnen und der potentiellen Verfestigung von Machtstrukturen zwischen den Frauen (vgl. Gümen 1996, S. 85 nach Stötzer 2004, S. 90).

Die *Interkulturelle Frauenforschung* erweitert das Spektrum ihrer Betrachtungen, indem sie die Untersuchungsindikatoren im Hinblick auf das Leben von Migrantinnen quantifiziert und staatliche und institutionelle Ausgrenzungstaktiken analysiert (vgl. Lutz 1990). Das *Konzept Fremdheit* wird nun sowohl für Migrantinnen als auch für einheimische Frauen angewandt. Auch für Frauen der Dominanzkultur innerhalb der gewohnten Gesellschaft sei das *Gefühl von Fremdheit* ein bekanntes Gefühl. Gleichzeitig ließe sich das *Konzept Fremdheit* auf die Lebensverhältnisse von Migrantinnen anwenden (vgl. Treibel 1999, S. 105f.).

Arbeitsmigrantinnen in der Bundesrepublik sind eine heterogene Gruppe, die in eben dieser Heterogenität nicht wahrgenommen wird – wie es für Migranten generell gilt. Migrantinnen werden besonders stereotyp wahrgenommen – wie es für Frauen generell gilt. Es geht weniger darum, dass sie etwas tun, sondern etwas sind. Sie ‚sind‘ fremde Mädchen und Frauen: Partnerin oder Ehefrau von Ausländern, Töchter von Ausländern bzw. in wachsendem Ausmaß Ehefrauen von Deutschen.“ (Schöttes/Treibel 1997: 107; Hervorh. im Original). (zit. nach Treibel 1999, S. 106)²⁹

Treibel nimmt auf Münkler und Ladwig (1997) Bezug, die unter Anwendung des *Fremdheit Konzeptes* konstatieren, *Fremdheit* lasse sich heute entlang den Dimensionen *sozial* und *kulturell* systematisieren. Die Kategorie *sozial* betrifft die Zugehörig-

²⁹ Hierzu ist zu bemerken, dass im XENOS-Projekt mit der Vorannahme in die Projektstage eingestiegen wurde: Ausländer erleben Rassismus, ohne dass diese Vorannahme im direkten Kontakt überprüft wurde und in dem Zusammenhang Ausländer zu Fremden konstruiert: Die Ausländer erleben Rassismus, wir erleben keinen Rassismus. Würde man einen gemeinsamen Pol schaffen, wäre es möglich die Frage zu stellen, wer erlebt Unterdrückung? Die Antwort auf diese Frage würde nicht aus einem eigens dafür abgesteckten Feld resultieren.

keit zu einer Gruppe, die Kategorie *kulturell* bezeichne die Vertrautheit mit dem Umfeld und die Prozesse, die sich in diesem Umfeld ereignen. Hier habe ein Perspektivwechsel stattgefunden, der die *Behandlung des Fremden zum zentralen Gegenstand der Aufmerksamkeit* macht und dabei die „Konstruktion des Fremden durch die Mehrheitsgesellschaft (...)“ offen legt (ebd., S. 105f.).

In den neunziger Jahren ändert sich der Schwerpunkt der *Interkulturellen Frauenforschung* ein weiteres Mal. Nun rücken die Widersprüche im Lebensalltag von Migrantinnen und institutionelle und staatliche Ausgrenzungsmechanismen und -handlungen in den Vordergrund (vgl. Lutz 1990).

Am Beispiel der Situation von türkischen Sozialarbeiterinnen in der BRD und in den Niederlanden zeigt Lutz, wie das Zusammenwirken widersprüchlicher sozialer Verhältnisse und kultureller Lebenswelten nicht notwendigerweise zu einem Kulturkonflikt oder einer Zerreißprobe für Migrantinnen führen muß. (Stötzer 2004, S. 90)

Das immer wiederkehrende Argument vom *Kulturkonflikt* bedarf einer näheren Betrachtung, insbesondere deswegen, weil dieses Argument nach meiner Wahrnehmung eine starke Dynamik in den alltäglichen Begegnungen und auf professioneller Ebene hat.

II.5.3 Zur Kulturkonflikthypothese

Die in der Ausländerpädagogik aufgestellte *These vom Kulturkonflikt* wird in späteren Arbeiten auf ihren Gehalt hin untersucht. Auch die Ansätze von Forschungsarbeiten verändern sich dahingehend, sich von der Fixierung auf die Kultur zu lösen. So untersucht Lutz die *Migrationssituation in direktem Zugriff* und nimmt *nicht mehr die Kultur als Ausgangspunkt* ihrer Untersuchungen. So erhält sie differenzierte Ergebnisse zur Lebenssituation und -gestaltung von Migrantinnen.

Der *utilitaristische Umgang mit unterschiedlichen Identitätsmomenten* bildet daher ein wichtiges Ergebnis ihrer Untersuchungen. (Stötzer 2004, S. 91)

Özlem Otyakmaz (1995) untersuchte junge türkische Migrantinnen in Deutschland. Eine ihrer Fragen lautet, inwieweit der postulierte *Kulturkonflikt* eine faktische Rolle spielt. Mit dem Blick auf Kultur, beschreibt sie den *Identitätszwang*, der mit dieser Perspektive verbunden ist und „(...) zeigt, dass das Selbstverständnis von Migrantinnen sich nicht in dualistische nationalkulturelle Raster fügt, sondern von Ambivalenzen geprägt ist (...)“ (Stötzer 2004, S. 91). Otyakmaz beobachtet, dass Migrantinnen zwischen ihrer Herkunftskultur und der deutschen Kultur ihren *eigenen persönlichen Weg gestalten und entwickeln*. Konflikte werden dann erlebt, wenn durch äußere Ansprüche die Positionierung von ihnen in eine Kultur als selbstverständliche Handlung

erwartet wird und zwar „(...) im Zuge einer Ethnisierung oder Kulturalisierung (...)“ (vgl. ebd., S. 91). Das heißt der *Konflikt wird von außen an sie herangetragen*.

Eine weitere Studie von Helma Lutz (2001) zeigt, dass der Einsatz von kulturellen Ressourcen auch von der jeweiligen Generation abhängt, in denen sich Migrantinnen befinden. Mittels empirischer Studien zu den Lebensgeschichten surinamischer Immigrantinnen in den Niederlanden kann sie zeigen, dass Töchter im Vergleich zu ihren Müttern ambivalenter zum *Heimatland der Phantasie* stehen (Lutz 2001, S. 271).

Indem sie die instabilen Momente der „Ethnisierung“ und „Rassisierung“ von Migrantinnen betonen, brechen die hier diskutierten Ansätze der interkulturellen Frauenforschung reduzierte Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster von kulturellen Differenzen auf und überwinden kulturalistische Geschlechterkonstruktionen der „türkischen Frau“ oder „der Migrantin“. Die in ihnen vollzogene Infragestellung des ethnisch-kulturellen Paradigmas und des Denkens in vorgefertigten Differenzkategorien zeigt mögliche Konsequenzen für die Rekonzeptionalisierung der Kategorie Geschlecht vor dem Hintergrund von Migrations- und Globalisierungsprozessen auf. Damit öffnen sie die Perspektive für (trans-)nationale Verortungen in der Geschlechterforschung. In dieser Hinsicht berühren sich die Arbeiten der interkulturellen Frauenforschung mit den Modellen der Dominanzkultur und der dreifachen Vergesellschaftung. (Stötzer 2004, S. 92)

Es zeigt sich, dass eine differenzierte Herangehensweisen auf der individuellen Ebene das Konstrukt *Kulturkonflikt* auflöst. Allerdings hat die *These vom Kulturkonflikt* eine große Überzeugungskraft auf der Ebene praktischer Interkultureller Pädagogik, die auf der wissenschaftlichen Ebene postuliert wurde.

Insbesondere die Rede vom „Kulturkonflikt“ und der Bezug auf seine Schwester „Identitätsdiffusion“ haben den sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs lange Zeit dominiert. Die mit dem Plausibilitätsstatus eines Mythos operierende Annahme des Kulturkonfliktes geht etwa für die „zweite Ausländergeneration“ davon aus, dass sie im Zuge der Persönlichkeitsbildung mit dem Einfluß divergierender Kulturen konfrontiert sei. (Mecheril 2003, S. 17, vgl. Treibel 1999, S. 107)

Bereits 1986 spricht Kalpaka davon, dass sowohl die Formel eines Lebens zwischen zwei Kulturen und die *These vom Kulturkonflikt* die tatsächlichen sozialen Gegebenheiten vernebeln.

Denn jeder Mensch wächst, lebt, muß sich reproduzieren unter dem Einfluß mehrerer Kulturen – auch wenn sich diese voneinander nicht noch durch Merkmale unterscheiden. Das Problem ist eher bei den Bedingungen zu suchen unter denen dies geschieht und nicht an der Tatsache selbst, daß man mit mehreren Kulturen konfrontiert wird. Die Bedingungen der Migration sind äußerst schlecht für die Aufarbeitung solcher Konflikte. Darüber hinaus impliziert die These, als Migrant würde man zwischen zwei Kulturen leben, eine statische Sichtweise der Kultur. (Kalpaka 1986, S. 24)

Auf der theoretischen Ebene wird vielfach von der Kulturkonflikthypothese ausgegangen, derzufolge das Aufwachsen in zwei Kulturen aufgrund kulturell unterschiedlicher Erwartungen per se konflikthaft sein müsse. Dazu Teuber:

Die Kritik an der Kulturkonflikttheorie hält deren Vertretern zu Recht entgegen, dass Kinder und Jugendliche nicht so sehr am Kulturkonflikt leiden, sondern das Jugendl-

ter mit seinen Ablösungs- und Identifikationsprozessen an sich konflikträchtig ist. (Teuber 2002, S. 113)

Konflikte entstehen für junge MigrantInnen dann, wenn man ihnen das Leben mit zwei Kulturen versagen möchte, wenn sie sich zu einer der Kulturen bekennen sollen oder wenn sie aufgrund ihrer Bikulturalität sozial und rechtlich nicht anerkannt sind. Der *soziale Konflikt* jedoch, der in der Bundesrepublik Deutschland real existiert, so Hamburger (1999), bestehe in der Diskrepanz zwischen dem bundesdeutschen Anspruch, eine moderne Gesellschaft zu sein und einer aktiven Ausländerpolitik, die trotz dieses Anspruches vordemokratisch agiere (vgl. Mecheril 2003, S. 18). Trotz der kritischen Haltung, die mittlerweile gegenüber der *These vom Kulturkonflikt* eingenommen wird, finden sich Behauptungen in gegenwärtigen wissenschaftlichen Texten wie zum Beispiel die folgende:

In Deutschland geborene oder aufgewachsene Kinder und Jugendliche sind noch mehr als Erwachsene den vielfältigen Schwierigkeiten eines Lebens zwischen zwei Kulturen ausgesetzt. Sie laufen vor allem während ihrer Entwicklungsjahre Gefahr, weder in dem einen noch in dem anderen Land heimisch zu werden. (Renner 2002, S.103f.)

Inwieweit *Inhalte und Argumente wissenschaftlicher Diskurse im öffentlichen Raum für andere Zwecke* uminterpretiert werden können, stelle ich im anschließenden Abschnitt dar.

II.6 Interkulturelle Pädagogik und öffentlicher Raum: Vom Übergang einer fachwissenschaftlichen Argumentation in die öffentliche Diskussion am Beispiel des Multikulturalismuskonzeptes

Hansen (2003) verweist in seinen Ausführungen auf die *Nebenwirkungen bzw. den Missbrauch eines fachwissenschaftlich intendierten Paradigmenwechsels*. Innerhalb der öffentlichen *Debatte zum Multikulturalismus* in Deutschland wurden Kategorien und Begriffe verwandt, die einer fachwissenschaftlichen Diskussion entstammten.³⁰ Die in der Fachwissenschaft elaborierte Sprachgenauigkeit verliert sich jedoch im öffentlichen Gebrauch, ebenso die Prämissen des Diskurses und das erkenntnisleitende Interesse. Wissenschaftliche Begriffe und Kategorien gelangen so auf die

³⁰ „Ein „*programmatisch-pädagogischer Multikulturalismus*“ nimmt Ideen der interkulturellen Erziehung auf und bemüht sich um gegenseitige Respektierung, um die Anerkennung der Gleichwertigkeit zwischen einheimischer „Mehrheitskultur“ und der „Herkunftskultur“ der Zugewanderten mit dem Ziel, „das tolerante Nebeneinander von Lebensformen nach dem Pluralismusmodell zu organisieren.“ Jenseits des engeren Bereichs der Erziehung indes erscheinen solche Bemühungen als Teil einer „allgemeinen Tendenz zur Pädagogisierung von sozialen Problemen, die immer dann einsetzt, wenn andere gesellschaftliche Instanzen ein neu entstehendes Problem nicht bearbeiten können oder wollen.““ (Radtko zit. nach Bade 1996. S. 18)

Ebene der „(...) Kampfbegriffe des politischen Alltags (...)“ (Hansen 2003, S. 70, vgl. zum Konzept Multikulturalismus III.).

Die Diskussion, inwieweit sich die Bundesrepublik Deutschland zu einer *multikulturellen Gesellschaft* bzw. zu einem *Einwanderungsland* entwickelt hat, begann zu Beginn der achtziger Jahre und entwickelte sich entlang der Erfahrungswerte der klassischen Einwanderungsländer Kanada, Australien und USA.

Der Begriff *Multikulturalismus* entstammt der kanadischen Politik für Minderheiten in der Regierungszeit Pierre Trudeaus 1971 und wurde 1987 in den pädagogischen Diskurs der USA aufgenommen. Die amerikanische Universitätswelt nutzte ihn in der Auseinandersetzung mit der Didaktik für Minderheiten, einer Quotierung der Lehrerschaft, einer Quotierung der Studentenzahl von Minderheitenangehörigen und im Hinblick auf die political correctness im Verhalten von Lehrerschaft und Studierenden gegenüber ethnischen Gruppen. Da *general education* in den USA als ein Grundbaustein für den Glauben an die Nation gilt, hat die Debatte in der amerikanischen Öffentlichkeit großes Interesse erregt (vgl. Ostendorf 1994, S. 8). Ostendorf erklärt das *Aufkommen der Multikulturalismusdebatte* in dieser Zeit mit der „(...) Fragmentierung und Globalisierung der Bevölkerung vieler Länder (...)“ (ebd., a.a.O.). Manche Länder wie die klassischen Einwanderungsländer Kanada, USA und Australien versuchten als Antwort auf diese Entwicklung ein politisches Programm oder eine Ideologie zu entfalten, die Länder Europas hatten und haben eher Schwierigkeiten sich dieser Entwicklung zu stellen und mit ihr umzugehen. Das Aufkommen und die Anwendung des Begriffs *Multikulturalismus* ist das Resultat einer Arbeitsmigration, die nicht mehr rückgängig zu machen ist. Der *Multikulturalismus* spiegelt die „postnationale und transnationale Dimension“ gegenwärtiger Migrationsbewegungen, welche sich in der Gegenwart nicht mehr bilateral erklären lassen. Aus der amerikanischen Perspektive ist das *Konzept des Multikulturalismus* die Fortsetzung der Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich der Umgang mit Minderheiten gestalten soll. Diese für die USA zentrale Herausforderung wurde bereits in der Idee des *Melting Pots* und mithilfe des Begriffs des *kulturellen Pluralismus* bearbeitet (vgl. ebd., S. 8f.). In seinem *Konzept des kulturellen Pluralismus* als Gesellschaftsmodell für die USA wendet sich der US-amerikanische Sozialphilosoph Kallen 1915 gegen die monistische Assimilationserwartung an die Dominanzkultur der White-Anglo-Saxon-Protestants und gegen die Idee des melting pot in den USA. Verbunden mit der Ausarbeitung des *Konzepts des kulturellen Pluralismus* plädierte er für ein neues Verständnis für den

Begriff Kultur und wendete sich damit sowohl gegen das deutsche Verständnis der exklusiven Kultur als auch gegen das Kulturverständnis totalitärer und autoritärer Staaten. Er setzte sich für einen *offenen Kulturbegriff* ein, der Möglichkeiten und Wandelbarkeiten zuließ und „the national culture **in et e pluribus**“ (Kallen 1956, S. 87, Hervorh. durch den Autor, zit. n. Mintzel 1997, S. 153) mitdachte (vgl. ebd., S. 150ff.). Verschiedene Kulturen aus Afrika, Lateinamerika, Asien und Osteuropa sollten gleichberechtigt neben dem etablierten Kultur- und Politikverständnis existieren, das sich angelsächsisch, weiß und europäisch präsentiert. Die US-amerikanische Debatte der 80er Jahre führte zu veränderten Erziehungsprogrammen im Schulsystem und zu veränderten Lehrinhalten an den Universitäten (vgl. Ulrich 2001, S. 322ff.).

Unter einer *multikulturellen Gesellschaft* ist demnach ein auf Dauer angelegtes Zusammenleben von einheimischer Bevölkerung und Eingewanderten, die sich nicht vollständig in die Aufnahmegesellschaft integrieren wollen bzw. integrieren können, beschrieben (vgl. Nieke 2000). Neben dem deskriptiven Charakter einer Zustandsbeschreibung ist in dem Begriff *multikulturelle Gesellschaft* auch die Absicht verwoben, Multikulturalität zu schützen, zu respektieren und je nach Bewertung zu fördern oder als irreversibel anzunehmen. *Multikulturelle Gesellschaft* bezeichnet eine neue Form des Zusammenlebens und die gleichzeitige Daseinsberechtigung von „(...) allmählicher Assimilation und Akkulturation mit dauerhaft aufrecht erhaltenen kulturellen Besonderheiten bei den Zuwanderern, die dadurch zu sprachlichen, religiösen, kulturellen und teilweise auch rassischen Minderheiten werden (...)“ (Nieke 2000, S. 80).

Das *Konzept der Multikulturalismus* konkurriert mit dem *Konzept der Staatsnation* bzw. des *Territorialstaates*. Hier konstituiert und legitimiert sich ein Staat als homogene Staatsgewalt über ein klar abgegrenztes Territorium und bleibt unabhängig von den Beziehungen der Bevölkerung untereinander (vgl. Nieke 1995, S. 82). Derzeit gilt hinsichtlich der Begriffe *Multikulturelle Gesellschaft* und *Multikulturalismus*, dass sich die Standpunkte zu ihnen nicht im Konsens treffen. In der Haltung, die *Bundesrepublik Deutschland als eine Multikulturelle Gesellschaft* anzunehmen, lassen sich – so Mintzel – drei Haupt-Positionen unterscheiden (1-3). 1. Heckmann hält den Begriff *Multikulturelle Gesellschaft* als analytische Kategorie für die BRD für nicht angebracht, räumt allerdings ein, dass der Begriff den Sachverhalt anspricht, der darauf hinweist, dass sich die ethnische Struktur der zuvor eher homogenen Nationalgesell-

schaft verändert hat, neue ethnische Minderheiten sind in der Sozialstruktur entstanden. Allerdings würden die entstandenen ethnischen Gruppen in der Sozialstruktur durch den Begriff Multikulturelle Gesellschaft überbetont werden, denn Dominanzkultur sei nach wie vor die deutsche Kultur. Die nationale deutsche Identität wird über andere ethnische Gruppen nicht angegriffen, noch habe sich die bis dato ethnisch homogene Bevölkerung in ethnisch vielfältige Einzelteile gespalten. Es bestünde auch kein Grund zu der Annahme eines Wertewandels nationaler Wertvorstellungen hin zu Wertvorstellungen des kulturellen Pluralismus bzw. des Internationalismus. Die Veränderungen, die durch den Begriff *Multikulturalismus* wahrgenommen werden, ließen sich durch die Kategorien *Ausländerstatus*, *Partizipationsproblematik von Nicht-Staatsbürgern*, *Ausmaß der Zuwanderung* und *Zukunft des Nationalstaats* präzisieren fassen (vgl. Mintzel 1997, S. 456f.). 2. Eine weitere Position bezeichnet Deutschland als eine historisch entstandene multikulturelle Einwanderungsgesellschaft aufgrund von Migrationsprozessen. So verweist Wehler auf die Tatsache, dass *Deutschland* bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts *kontinuierlich ein Einwanderungsland* gewesen sei (vgl. ebd., S. 457). 3. Die dritte Position geht davon aus, dass sich *alle Gesellschaften multikulturell* zusammensetzen. Demnach können sich Kulturen ohne Wechselwirkung zu anderen Kulturen weder bilden noch wachsen (vgl. Oberndörfer 1996, S. 37, 1994, S. 139, nach Mintzel 1997, S. 457). Auch innerhalb einer als homogen angenommenen Gesellschaft gibt es keine absolute Homogenität wie es z. B. eine Spaltung über Konfession, eine Spaltung über Schicht- und Klassenzugehörigkeit oder die Existenz von Minderheiten in Nationalstaaten zeigen (vgl. Puhle 1994, S. 77f., nach Mintzel 1997, S. 458).

Im Zusammenhang mit der öffentlichen Diskussion zum Multikulturalismus in Deutschland lautet die These von Hansen, dass die fachwissenschaftliche Konstruktion der multikulturellen Gesellschaft das Ziel verfolgte, einen Paradigmenwechsel herbeizuführen in der Absicht, dem Homogenitätsgedanken des Nationalstaats eine Alternative entgegenzustellen. Entlang der Konstruktion des Konzeptes einer multikulturellen Gesellschaft konnte ein Recht auf Differenz bei gleichzeitiger und v. a. gleichwertiger Chance auf Teilhabe eingefordert werden. Alternative kulturelle, religiöse und ethnische Inhalte und Überzeugungen bekamen auf dieser Grundlage eine Sprache und einen Wahrnehmungsraum. In der Öffentlichkeit wurde dieser intendierte Paradigmenwechsel jedoch nicht nachvollzogen, stattdessen entwickelte sich eine *Pluralitätsrhetorik*, die die kulturelle Vielfalt, die Mehrsprachigkeit und die Bewahrung

der kulturellen Identität von MigrantInnen hofierte. Folgt man Hansen, so verquicken sich nun *Homogenitätsrhetorik* und *Pluralitätsrhetorik* zu einem, denn die *kulturelle Identität* schafft Gruppen, die in sich homogen sind, damit aber außerhalb der Dominanzkultur liegen. Dadurch sei die Dichotomie von *die andere Gruppe* und *die Mehrheitsgesellschaft* wieder hergestellt. Aus der *Förderung der Mehrsprachigkeit* wurde die Forderung nach der deutschen Einheitssprache und dem zeitigeren Erlernen der englischen Sprache. Der Umgang mit der tatsächlich vorhandenen Mehrsprachigkeit wurde nicht zu einem ernsthaften Gegenstand der Überlegungen.

Pluralitätsrhetorik ist somit zum Bestandteil der Homogenitätspolitik geworden. Jede Notwendigkeit einer Überprüfung der Prämisse von den Gemeinsamkeiten innerhalb als homogen begriffener Gruppen ebenso wie der „Mehrheitsgesellschaft“ entfällt, weil Homogenitäten durch Markierung von Außengrenzen hergestellt wurden. Die Integration der Pluralitätsrhetorik in eine Homogenitätspolitik folgt damit der gleichen Logik wie bei der Herstellung homogener Lerngruppen: Differenz wird abgeschafft durch Bildung von Untergruppen, die dann homogen zu sein scheinen. (Hansen 2003, S. 71)

Für die Politik der Schulwirklichkeit kann man davon ausgehen, dass die in einer lernenden Gruppe teilnehmenden SchülerInnen die gleichen Lernvoraussetzungen besitzen, man kann von ihnen das Gleiche erwarten und diese Gleichbehandlung als eine gerechte Behandlung darstellen und verantworten. Damit wird ein Frontalunterricht legitimiert und die Option der Anwendung differenzierterer Unterrichtsmodelle nivelliert. Erbringen die Einzelnen die gewünschte Leistung nicht, dann passen sie nicht in die Gruppe und wirken sich als störend auf den Lernerfolg der Gruppe aus. Nach Hansen wurde die *Rhetorik der Interkulturellen Pädagogik in der Öffentlichkeit und in der Schule* zum Erhalt des Status quo umgedeutet. Auch andere WissenschaftlerInnen weisen darauf hin, dass die *Etablierung der spezifischen Disziplin Interkulturelle Pädagogik* ungewollte Nebenwirkungen nach sich gezogen hat.

II.6.1 Zu den Folgen eines spezifischen Fachgebiets Interkulturelle Pädagogik

Aktuell setzen sich WissenschaftlerInnen im *Diskurs der Interkulturellen Pädagogik* mit der *Existenz des Fachgebiets* selbst auseinander.

Norbert Wenning sieht in der *Disziplin Interkulturelle Pädagogik* eine Subdisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft, die dafür Sorge trage, dass die Theorieentwicklung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft entlastet werden würde. Der Grund dafür liege in dem Fehlen geeigneter Instrumentarien innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft für Gruppen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besäßen. Durch die Entstehung der Interkulturellen Pädagogik habe auf der a-

kademischen Ebene eine praktische Ausgrenzung stattgefunden, die Wenning als eine Reaktion auf den zunehmenden Kraftverlust vererbter gesellschaftlicher Homogenisierungsmuster interpretiert.

Die Institution Schule war und ist mit Gruppen mit geringem schulischen Erfolg konfrontiert. Identifiziert wurden diese Gruppen entlang der Staatsangehörigkeit, einem – so Wenning – schulisch irrelevanten Faktor. Die Ausgrenzung dieser Problematik in ein dafür spezifisches Fachgebiet könne wiederum Rückwirkungen für das Handeln auf der Praxisebene haben:

Ein wissenschaftliches Interpretationsangebot in Form einer Subdisziplin mit eigenen Theorieangeboten wirkt unter Umständen weniger aufklärerisch als „verklärerisch“. Ein solches Angebot kann (...) normalisierende Ergebnisse hervorrufen, indem es Erklärungsmuster dominiert und problematische soziale Folgen unterstützt oder sogar hervorruft. Die Existenz bestimmter Theorien hat Auswirkungen auf die Untersuchungsergebnisse über soziale Realitäten. (Wenning 2001, S. 288)

Czock (1993) unterstellt der *Disziplin Interkulturelle Pädagogik* sich über die Konstruktion von Problemfeldern eine Daseinsberechtigung zu erhalten. *Sozialstrukturelle Schiefheiten werden in Bildungsfragen umdefiniert*, sowohl im öffentlichen wie auch im wissenschaftlichen Raum. Die Bearbeitung der Probleme im Bereich der Pädagogik macht es dann notwendig, die als Problemgruppen definierten Gruppen entsprechend und vermehrt über Bildung und Erziehung zu versorgen. Faktisch fehle es in der Bundesrepublik jedoch an Forschungsbemühungen, die sich den Minderheiten in der Bundesrepublik widmen. So kann die Integrationsfrage eine Bildungsfrage bleiben (vgl. Czock 1993, S. 73).

Hamburger (1990) kritisiert an der *Interkulturellen Pädagogik*, sie mache die Kategorie *Kultur* zum *zentralen Fokus*. Darüber werden die Prozesse der Migration und ihre Folgen ausgeblendet bzw. wird *suggeriert, dass Kultur die zentrale Dimension von Migrationsprozessen* sei (vgl. III).

Andere Autoren gehen der Fragestellung nach inwieweit in der Interkulturellen Pädagogik selbst *Vorstellungen über Normalität* wirken, die Einfluss nehmend sind. Innerhalb der letzten Jahrzehnte gliederte sich die Erziehungswissenschaft in verschiedene Teilbereiche wie zum Beispiel Sonderpädagogik, Feministische Pädagogik und Interkulturelle Erziehungswissenschaft. Dabei kann die Frage gestellt werden, ob „(...) bestimmte Formen der Subdisziplinbildung der Erziehungswissenschaft auf Normalitätsvorstellungen zurückzuführen sind und als Wirkung eines impliziten Normalitätskonstrukts über den Gegenstand der Wissenschaft begriffen werden können. Wäre dies so, dürften allgemeine erziehungswissenschaftliche Theorien keinen An-

spruch auf Allgemeingültigkeit mehr in dem Sinne erheben, dass ihr Gegenstandsreich die Erziehungs- und Bildungssache *aller* zu Erziehenden und Bildenden ist. Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Feministische Pädagogik und Integrative Pädagogik gelten als *Problemreaktionen* der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik. Wenn man diese Sichtweise akzeptiert, stellt sich die Frage: Was ist das Problem, auf das diese subdisziplinären Entwicklungen eine Antwort darstellen? (...).“ (Wenning 2001, S. 286)

Für die *Bildung der Disziplin Interkulturelle Pädagogik* würde eine allgemeine Übereinstimmung im Fachgebiet über die Gründe bestehen, die zu ihrer Entwicklung geführt haben. So rekurriert Wenning auf Hohmann, der den Einsatz interkultureller Erziehung auf praktischer und theoretischer Ebene als eine pädagogische Reaktion auf eine Gesellschaft wahrnimmt, die sich aufgrund von Migration kulturell plural verändert hat. Damit sei die Entstehung und Entwicklung des Faches Interkulturelle Erziehungswissenschaft, so Wenning, mit Migrationsbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland begründbar und erklärbar; damit würde man auch implizit eine kulturell plurale Gesellschaft annehmen. Dass sich die deutsche Gesellschaft über Zuwanderung in ihrer kulturellen Zusammensetzung gewandelt hat, sei so nachvollziehbar; allerdings nimmt Wenning eine kritische Position zu den vorausgesetzten Prämissen, die deutsche Gesellschaft sei vor der Arbeitsmigration nach dem zweiten Weltkrieg eine kulturell homogene Gesellschaft gewesen und das Phänomen Migration sei ein neues Phänomen für Deutschland, ein (vgl. ebd., S. 286). Denn bereits vor der Anwerbung der ArbeitsmigrantInnen hat es in Deutschland kulturelle Vielfalt gegeben. Demnach müsse die Ursache für die Fachetablierung noch an anderer Stelle gesucht werden. Wenning vermutet folgendes:

Man kann diese Subdisziplin auch als Reaktion auf das zunehmende Versagen der tradierten gesellschaftlichen *Homogenisierungsmuster* begreifen (Krüger-Potratz 1994). Der bis dahin praktizierte Umgang mit kultureller Pluralität war nicht mehr aufrecht zu erhalten, ohne die Legitimität des Systems zu gefährden. Die gesellschaftliche „Homogenisierungsmaschine“ Schule geriet ins Stottern und verlangte nach Hilfe. (Wenning 2001, S. 286)

Der Beginn der „Homogenisierung“ ist mit der Anerkennung der Gleichheit aller Kinder und Jugendlicher vor der Institution Schule zu datieren. Diese Gleichheit manifestierte sich in der Einführung der Schulpflicht für alle (vgl. Beschluss der Kulturminderkonferenz zum Unterricht für Kinder von Ausländern 1964). Die Schule dient damit der Qualifizierung und der Schaffung von Normalisierung, trotzdem konnten spezifische Gruppen keinen schulischen Erfolg vorweisen. Für diese Gruppen hatte

die Allgemeine Erziehungswissenschaft keine Lösungsmöglichkeiten anzubieten, da sie sich ihnen bisher nicht gewidmet hatte. Konstituiert wurden diese Gruppen nicht anhand der Kriterien Begabung oder Leistung, sondern anhand des Kriteriums nicht deutscher Staatsangehörigkeit. Der Faktor nicht deutsche Staatsangehörigkeit sei jedoch kein schulisch relevantes Kriterium. Insofern kann die Schaffung eines spezifischen Fachgebietes Interkulturelle Erziehungswissenschaft als ein Prozess der Ausgrenzung wahrgenommen und interpretiert werden.

So verstanden kann man die darauf folgende Etablierung einer Interkulturellen Erziehungswissenschaft als Ausgrenzungsprozess begreifen: Die herrschende Normalitätsvorstellung wird angesichts der Infragestellung gerettet, indem das zu sehr Abweichende als etwas Eigenes definiert wird, das jenseits der Grenzen des „Normalen“ liegt. Dafür ist dann eine gesonderte wissenschaftliche Spezialisierung zuständig (...). Die Nebenfolge dieser Entwicklung: Die bestehenden erziehungswissenschaftlichen Disziplinen existieren unhinterfragt und „ungestört“ weiter. Zudem werden sie in ihren grundlegenden Vorstellungen – d.h. in ihren Normalitätsannahmen – bestätigt, weil es für die zu sehr abweichenden Erscheinungsformen eigene Zuständigkeiten gibt. Die neue Subdisziplin entlastet auf diese Weise die übrige erziehungswissenschaftliche Theoriebildung.

Mit der jüngeren Subdisziplinierung der Interkulturellen Erziehungswissenschaft untergräbt die allgemeine erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung – so eine hier zugrunde liegende These – indirekt ihren Anspruch auf Gültigkeit als „Normalpädagogik“. (ebd., S. 287)

Grundsätzlich stellt Wenning die Frage, wie allgemeingültig das Fach Allgemeine Erziehungswissenschaft sei, wenn sich verschiedene Subdisziplinen herausbilden müssen, um verschiedenen Gruppen innerhalb der Gesellschaft gerecht zu werden. Insofern könne die Allgemeine Erziehungswissenschaft als „Sonderpädagogik für Normale“ hinterfragt werden (vgl. ebd., a.a.O.). Das Herauskristallisieren spezifischer Fachgebiete könne dann als Folge entstandener Labilität bisher existierender Vorstellungen von Normalität in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verstanden werden.

Die wissenschaftliche Verzweigung hat sowohl auf der Wissenschaftsebene als auch auf der Praxisebene Auswirkungen. Ein speziell zusammengefasstes wissenschaftliches Analyseangebot hat für die Praxis womöglich eher irritierende anstatt klärende Auswirkungen. Wennings Bedenken zufolge, besteht die Gefahr darin, dass Erklärungen vorhanden sind, um existierende soziale Tatsachen als normal zu akzeptieren und mithilfe des Instrumentariums unterstützend zu wirken. Das Existieren von Theorien zu sozialen Gegebenheiten wirkt sich sowohl auf die Ergebnisse von Untersuchungen als auch auf die sozialen Tatsachen selbst aus. Die soziale Realität gestaltet sich abhängig vom wissenschaftlich spezifischen Blickwinkel anders und es werden *wissenschaftliche Weltbilder* geschaffen, die jedoch nur einen Aspekt der

Wahrheit darstellen. Es besteht die Gefahr, dass sich Facetten untersuchter sozialer Realitäten über wissenschaftliche Ergebnisformulierungen als universelle Gültigkeiten weiter verbreiten. Auf diese Weise wird das Denken durch Assoziationen beeinflusst und wird der Blick von Individuen in eine Richtung gelenkt. Würde es z. B. keine Interkulturelle Pädagogik geben, würden mit bestimmten sozialen Tatsachen alternative Theorieangebote assoziiert werden. So würde der Aspekt Schulerfolg oder Misserfolg von Kindern eventuell zu der Auffassung führen, dass die bereits altbekannten Dimensionen Bildungsgrad der Eltern und deren Sozialschicht nach wie einen starken Einfluss haben oder in ihrem Einfluss stärker werden. Aus diesem Zusammenhang spielen die Staatsangehörigkeiten bei einer Ursachenanalyse keine Rolle, welche wie oben bereits erwähnt für schulische Lernvorgänge irrelevant sind. Insofern ist ein Hinterfragen der *Denkmuster und des Deutungsrepertoires der Interkulturelle Erziehungswissenschaft* sinnvoll.

Das Hinterfragen der Denk- und Deutungsmuster geschieht bereits in der Bearbeitung der Frage nach Ethnisierungsprozessen durch die Disziplin der Interkulturellen Erziehungswissenschaft selbst: spezifische Deutungsmuster werden verallgemeinert und etablieren sich als konstitutiv, womit bestimmte soziale Gruppen erzeugt werden. Insbesondere die Staatsangehörigkeit ist für diesen Prozess ein geeignetes Instrument.

Der Indikator Staatsangehörigkeit bietet sich besonders an, um eine dominante Gruppe – die Einheimischen – von einer machtdefizitären Gruppe – den Zugewanderten – zu unterscheiden. Den so entstandenen Gruppen werden Attribute zugeordnet, die dann normalisiert werden, d. h. die die Wahrnehmung und die Bewertung der Gruppen bestimmen und Abweichungen von diesen Bildern ausblenden. Als letzter Schritt erfolgt die eigentliche Ethnisierung, indem die Resultate des bisherigen Prozesses zu *wesenhaften* und somit *unentrinnbaren* Zügen der Gruppen werden. Den Mitgliedern der so konstituierten Gruppen – seien es nun „die“ Deutschen, „die“ Türken oder „die“ Asylbewerber – werden ethnische Eigenschaften, aber auch different rechtliche und kulturelle Ausstattungen zugewiesen. Der Ethnisierungsprozess gewinnt soziale Relevanz, indem die Beteiligten auch in ihrem Selbstverständnis, der gegenseitigen Wahrnehmung und entsprechendem Handeln an der Existenz solcher Gruppen orientieren und sie damit zu sozialer Realität werden lassen. Das gilt für die Mitglieder der dominanten Gruppe wie für die Mitglieder der dominierten Gruppen (Bukow 1996, S. 64 ff., zit. nach Wenning 2001, S. 289f.).

In diesem Zusammenhang hat sich innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses eine Position herausgebildet, die darauf hinweist, dass die Bildung einer Subdisziplin Interkulturelle Pädagogik und die damit verbundenen besonders hervorgehobenen Aspekte Ausgrenzungsprozesse unterstützen. Ethnische Unterschiede erlangen insofern erst durch die Beleuchtung der Interkulturellen Pädagogik an sozialer Bedeutsamkeit. Die Schwierigkeit von Subdisziplinen liegt darin, dass sie für ihre Argumen-

tationslinien ausgewählte Aspekte der Wirklichkeit heranziehen, die sie eigentlich abschaffen möchten. Essentialistisch werden diese Aspekte, da sie zu „(...) Wesenszügen von sozialen Gruppen (...)“ erhoben werden und als natürlich vorausgesetzt werden. Gleichzeitig dienen diese Aspekte als Basis für die Argumentation und als Existenzberechtigung für die Disziplin. Die auf der wissenschaftlichen Ebene gebildeten Polarisierungen von Gruppen reichen bis in die praxisrelevanten Handlungsfelder.

Die Hervorhebung kultureller oder ethnischer Unterschiede durch wissenschaftliche Erklärungsansätze hat eine normalisierende Wirkung, die tief in die Bildungspraxis hineinreicht. Dies zeigt sich etwas an der Lehrerin, die ihren Konflikt mit einem pubertierenden Nachwuchsmacho fast automatisch als *Kulturkonflikt* interpretiert, wenn es sich z. B. um einen türkischen Jungen handelt. (ebd., S. 291)

Aus dem vorab Beschriebenen stellt sich nun die Frage, ob Interkulturelle Pädagogik Probleme löst oder ob sie Probleme schafft, die sie dann lösen möchte. In ersterem Fall wäre die Abschaffung der Disziplin von Vorteil. Agiert sie tatsächlich als Problemlöserin, müsse das Fachgebiet ausgebaut werden, da sich die Verhältnisse, für die sie sich zuständig sieht, verschärfen. Wenning warnt vor der Erschaffung von Differenz durch das hier besprochene Fachgebiet und vor den normalisierenden Effekten, die die Wissenschaft in der Wahrnehmung und Bewertung sozialer Realität hat. Ethnisierende und kulturalisierende Argumente zu Konflikten können von tatsächlich vorgefundenen Realitäten ablenken. Rekurrierend auf Hansen (1994) schlägt er als Lösung einen Perspektivwechsel vor, der sich von *der einheitlichen Vorstellung* löst und die *vorgefundene Vielfalt als Normalzustand* akzeptiert. Und mit Prengel (1993) schließen sich hier die Frage an: Kann pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden? Wie kann Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen? Grundsätzliche Fragen, die einer *normalisierenden Wirkung durch die Interkulturelle Pädagogik* entgegenwirken.

II.6.2 Normalisierung in der Interkulturellen Pädagogik

Welche *Auswirkungen haben Normalitätstsvorstellungen in der Interkulturellen Pädagogik*? Diese Frage untersucht Wenning (2001), indem er die Auswirkungen von *Normalitätstsvorstellungen* in Anlehnung an den Begriff *Normalisierung* von Foucault in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft betrachtet und diese Frage auf die Interkulturelle Pädagogik als einer Spezialwissenschaft innerhalb der Allgemeinen Wissenschaft bezieht. Dabei steht die „(...) Interkulturelle Erziehungswissenschaft bei der

Frage nach Berechtigung und Wirkungen dieser subdisziplinären Aufgliederungen im Mittelpunkt. Anhand einer Diskussion aus einem Teilbereich der Interkulturellen Erziehungswissenschaft, der Frage der Ethnisierung durch ethnisch orientierte wissenschaftliche Erklärungsansätze, wird angedeutet, dass Normalisierungen im Bildungswesen mehr als rein *akademische* Folgen haben (...).“ (ebd., S. 275)³¹.

Die Ausbreitung von *Normalitätsannahmen* erschafft und unterstützt Differenz und die Vorstellungen von Differenz. Die Kategorie *Normalisierung* – so Wenning – sei sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der praktischen sozialen Arbeit eine unreflektierte, dabei jedoch häufig angewandte und unhinterfragte Bezeichnung. Als ein Beispiel aus der praktischen Arbeit benennt Wenning die Jugendarbeit, in der Normalitätsvorstellungen greifen, um nichtdeutsche Jugendliche zu beschreiben, so dass an nichtdeutsche Jugendliche Erwartungen einer normsetzenden Normalbiographie herangetragen werden würden (vgl. ebd., S. 277). Insofern bedeutet Normalisierung hier, das Erreichen einer Norm, die allgemein akzeptiert ist. Die inzwischen gestellte Forderung nach Normalisierung innerhalb der Datenerhebungen zu Einwandererfamilien bezeichnet den Wunsch, innerhalb der Familienforschung die Datenerhebungen für eingewanderte Familien der Quantität der Datenerhebungen für deutsche Familien anzugleichen. Wenning argumentiert mit Foucaults Studien zu Normalität und Normalisierung, in denen Foucault den *Zusammenhang von Modernisierungsprozessen und gesellschaftlichen Veränderungen* darstellt. Nach Foucault gibt es drei Schritte durch die gesellschaftliche Veränderungsprozesse in Teilbereichen der Gesellschaft festzustellen seien. In einem ersten Schritt erfolge eine *Homogenisierung* der Individuen, die an dem jeweiligen gesellschaftlichen Bereich beteiligt sind, in einem zweiten Schritt erfolge die *Quantifizierung* des Vergleichsystems, z. B. Messung von Leistung, in einem dritten Schritt würde *Normalisierung* definiert, indem ein Durchschnitt bestimmt wird, der zwischen dem Optimum und der Grenze zum Minimum liegt. Alles, was unterhalb des so erstellten Minimums liegt, wird dem Abnormalen zugeordnet und wird auf diese Art ausgegrenzt (vgl. ebd., S. 281). Auf diese Weise erfahren demnach Menschen, die dem Durchschnitt nicht entsprechen Ausgrenzung (vgl. ebd., S. 283). *Normalisierung* beschreibt demnach den Weg zur Herstellung einer Normalität und einen Prozess der Anpassung von Gedankenmustern auf individueller bzw. gesellschaftlicher Ebene. Jede *Normalisierung* muss eine andere Normalität aus dem Weg räumen und hat somit mehr mit Machtinteressen

³¹ Der Begriffswechsel von der Interkulturellen Pädagogik zur Interkulturellen Erziehungswissenschaft wird hier nicht erläutert.

und Sanktionsmöglichkeiten zu tun als mit durchschnittlichem Verhalten oder dem Erscheinungsbild. Die Mittel für die Durchsetzung liegen in der modernen Gesellschaft nicht in Gesetzen und polizeilicher Gewalt, sondern in der massenmedialen Diskurskontrolle und der Minimierung von individuellen Chancen, obwohl einer der hoch bewerteten Grundbausteine moderner Gesellschaften in der individuellen Chancengleichheit liegt. Die individuelle Chancengleichheit bietet den Mächtigeren großen Spielraum, ihre Interessen durchzusetzen und gesellschaftsbezogenen Misserfolg auf die individuelle Verantwortung zuzuweisen.

Die Umsetzungsstrategien von Normalisierungsprozessen erfolgen durch die kontinuierliche Wiederholung von Normalisierungsmustern. Ein Normalisierungsmuster kann z. B. die geografische Grenze sein, die, wie es bei den Grenzen des Nationalstaates der Fall ist, Inländer und Ausländer und das Merkmal Staatsbürgerschaft erschaffen. Der Argumentationslinie Wennings zufolge dienen *Normalisierungsprozesse* und damit die *Durchsetzung von Normalität* dem Erhalt bzw. der Etablierung von Machtinteressen und -verhältnissen, die in der modernen Gesellschaft z. B. über die Instanz der Medien als zentrales Machtmonopol umgesetzt werden. Da über Normalisierungsprozesse andere Normalitäten ausgegrenzt werden, dienen sie der Schaffung von *Differenz*. Eines ihrer Vehikel kann die Kategorie *Kultur* sein.

II.6.3 Kultur als Differenzierungskategorie in der Interkulturellen Pädagogik: Die Etablierung des Fremden

Für den in der Interkulturellen Pädagogik etablierten Begriff der *Differenz* stellen die Autoren Lutz und Wenning (2001) fest, dass es für diese Kategorie in der mannigfaltigen Literatur zur dreißigjährigen *Differenz-Diskussion* in der Allgemeinen Pädagogik und ihren Spezialgebieten weder genaue Begriffsbestimmungen noch theoretische Bezugsrahmen gibt (vgl. Lutz, Wenning 2001, S. 13). Jedoch habe der Diskurs über den *Differenzbegriff* dazu geführt, dass die Erziehungswissenschaft anleitenden Normalitätskonzepte bewusst gemacht und beleuchtet werden würden. So lägen relevanten Normalitätskonzepten in der Interkulturellen Pädagogik zum Beispiel folgende Annahmen zugrunde: die Hautfarbe Weiß entspricht der Norm, die Hautfarbe Schwarz weicht von der Norm ab; im Hinblick auf die Ethnizität entspricht die dominante Gruppe der Norm und die ethnische Minderheit weicht von der Norm ab, sesshaft gilt als normal und nomadisch lebend weicht von der Norm ab, in der Weltrelation entspräche der Westen der Norm und „the rest“ gehöre nicht zur Norm (vgl. ebd.,

S. 20). Eine der Kategorien, die dabei als *Differenzierungskategorie* dienlich ist, liegt in der Anwendung des Begriffs *Kultur*. Interessant ist der Gedanke von Höhne (2001), der den *Begriff Kultur als Differenzierungskategorie* analysiert. Höhne geht der Frage nach, auf welche Art die *Kategorie Kultur* im wissenschaftlichen Diskurs verwendet wird und welche Konsequenzen der Gebrauch der *Kultur als Differenzierungskategorie* auch auf der praktischen Ebene hat (vgl. Höhne 2001, S. 197f.). Was wird unterschieden, wenn der Begriff Kultur angewandt wird, was wird benannt und was wird ausgeschlossen? Höhne stellt die These auf, der *Begriff Kultur* habe in seiner semantisch-funktionalen Bedeutung nach 1945 den *Begriff Rasse* ersetzt:

Kultur ersetze die durch den diskreditierten Rassebegriff entstandene „Leerstelle“, wodurch die Funktionsmerkmale wie „homogen“, „eindeutig“, „unveränderlich“, „übertragbar“, „natürlich“ usw., die vormalig dem Rassediskurs zugrunde lagen, auf den Kulturdiskurs übergangen. (ebd., S. 202)^{32 33}

Höhne rekurriert auf Krüger-Potratz, die konstatiert, dass innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Literatur Cluster von Merkmalen Informationen weitergeben, die auf einen *strukturbildenden Kulturalismus* verweisen und Stereotype verfestigen.³⁴ Auch Hamburger stellt bei dem 8. Kongress der DGfE 1982 fest, dass Schwierigkeiten mit ausländischen Kindern konsequent unter der Kategorie *Kultur* diskutiert wurden (vgl. Hamburger 1994, S. 21, entnommen aus ebd., S. 202). Ebenso stelle man für die populärwissenschaftlichen Printmedien der achtziger Jahre, „(...) die fach- oder disziplinungebunden den politischen Zeitgeist dokumentieren (...)“, eine Verschiebung von der Beschreibung konkreter Lebensverhältnisse einzelner Individuen zu den Themen Fremdheit und Kultur fest (vgl. ebd., S. 202). Die Anwendung des Kulturbegriffes lenkt die Aufmerksamkeit ausschließlich auf dieses Konstrukt und klammert dabei alle anderen Differenzen und Färbungen aus (vgl. ebd., S. 203). Den *Kulturbegriff*, der in der Interkulturellen Pädagogik in den 80er Jahren Einzug nahm, kennzeichnen drei Aspekte:

(...) eine einfache Semantik mit klaren Differenzierungen (Islam vs. Christentum (...); ...) anschlussfähig an die nationale Logik (deutsch vs. nicht-deutsch [=Ausländer]; ...) der „folkloristische“ Grundzug dieses Kulturbegriffs kam dem neu entdeckten Bedürfnis nach multikultureller Bereicherung entgegen, ja er half, es zu artikulieren und wissenschaftlich zu begründen. (ebd., S. 204)

³² Vgl. Balibar (1990b): Gibt es einen Neo-Rassismus. In: Balibar, Wallerstein (1990), S. 21-39.

³³ Vgl. Bukow (2003): Diskurs über den Islam

³⁴ „Die dabei zur Kennzeichnung der jeweiligen Kultur herangezogenen ‘Merkmale’ kann man in der Regel nur als Stereotypen charakterisieren: Türkische Herkunft: Herkunft aus agrarischen ländlichen Gebieten + Islam + Großfamilie = patriarchalische Struktur = Unterdrückung der Frau = Autoritätszugehörigkeit = ...“ (Krüger-Potratz zit. n. Höhne (2001), S. 202)

Höhne spricht von dem *Verschwinden des Sozialen*. MigrantInnen werden nur noch als eine abgegrenzte kulturelle Gruppe angesehen. Der Zusammenhang ihrer politischen, rechtlichen oder ökonomischen Stellung wird nicht mehr zur Kenntnis genommen (vgl. Kap. III). Die Konzepte der „normativ geprägte(n) Interkulturelle(n) Pädagogik“ schafften das Vokabular und die Ziele der Toleranz und Anerkennung, des Verstehens und der Empathie, „(...) um eine gegenseitige „Kennenlern-Kultur“ deutscher und nichtdeutscher Schüler zu begründen. Diese floss in Form Interkulturellen Lernens und entsprechend ausgerichteter Didaktik auch in die Schulbücher ein, die verstärkt MigrantInnen unter den Vorzeichen kultureller Differenz thematisierten (...)“ (ebd., S. 205). Die Prämisse, die allem vorangeht, ist die Voraussetzung der Fremdheit von MigrantInnen.

Wie eine Beobachtungsstudie von Helga Marburger (1998) zu Teamsitzungen von PädagogInnen-Teams mit PädagogInnen verschiedener Ethnien zeige, würde die *Kategorie Kultur* zur Interpretation in der sozialpädagogischen Praxis angewandt. Allerdings nutzen deutsche PädagogInnen sie anders als nichtdeutsche PädagogInnen: Deutsche PädagogInnen verwenden sie unter dem Aspekt Bereicherung und schreiben den nichtdeutschen PädagogInnen die Rolle eines Kulturexperten zu (vgl., ebd., S. 205). Entstanden Konflikte mit dem nichtdeutschen Klientel, dann wurden die nichtdeutschen PädagogInnen zu der Situation kulturell befragt, in der Absicht das Verhalten kulturell zu erklären. Eine *eigenständige Anstrengung, die Ursachen des Konflikts zu ergründen*, erfolgte nicht. Weiter würden nichtdeutsche PädagogInnen als Vertreter eines anderen *Kollektivs* befragt und nicht mehr individuell gesehen.

Kollektive Kollektivzuschreibungen entlasten PädagogInnen, vor allem bei Konfliktdeutungen, von möglichem eigenem Versagen, aber auch von komplexeren Erklärungen. Es ginge im Kern, so die AutorInnen, „um die Machtfrage“ (ebd.). (ebd., S. 206)

Die Vorgehensweise der Attribuierung kultureller Abstammung verfestige in der sozialpädagogischen Praxis auch Jugendliche zu einem Kollektiv, gelte als ‚normal‘ und konstruiere mit dem angeblich objektivem Betrachtungsblick immer wieder die Zusammenführung bestimmter Jugendlicher als Fremde.

Das „Wissen um Kultur“ erklärte dabei Konflikte wie Gemeinsamkeiten. Dies ist ein zentrales Indiz für *Definitionsmacht*, aufgrund der dieselben Worte, Begriffe, Aussagen ambivalent benutzt und je nach Wertigkeit und Bezeichnungsrichtung als negative oder positive Zuschreibung einsetzbar sind. (ebd., a.a.O.)

Einhergehend mit der Multikulturalismusdebatte (vgl. II. 6, III) wurden Forderungen nach der Anerkennung der kulturellen Differenz und dem Verstehen der Fremden

gestellt. Der Fokus des problemorientierten Blickwinkels lag nun auf Problemen, die kultureller und identifikatorischer Natur waren; daraus resultierte zum Beispiel die Spaltung der Schülerschaft in Migrantenkinder, die die Opferseite repräsentierten und in deutsche Kinder, die für die Hilfestellung verantwortlich wurden (Hansen rekurriert auf Maier u. a. 1981b).

Diese Thematisierung wirft angesichts des Umstandes, dass mittlerweile die dritte Generation zur Schule geht, die Frage nach den damit zusammenhängenden Effekten auf: Was bedeutet beispielsweise das Einüben der „Fremdrolle“ komplementär zur „Eigenrolle“? Deutsche Kinder werden demgegenüber gerade durch die handlungsorientierte Didaktik buchstäblich in die Fremdwahrnehmung wie in die Helferposition eingeübt. Die Kulturdifferenz wird zum konstitutiven Bestandteil von Unterricht, die Differenz des „Eigenen/Fremden“ systematisch zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Das Wissen, das sich deutsche SchülerInnen so über MigrantInnen im Verlauf von 10 Schuljahren angeeignet haben, weist diese als kulturelle Fremde aus, über deren Verhaltensweisen, Gebräuche, religiöse Sitten usw. man nur „genug“ wissen muss (Höhne/Kunze/Radtke 1999), um die Konflikte zu vermeiden. (ebd., S. 207)

Konflikte haben nun ihre Ursachen in dem Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen und sind somit über die Aneignung inhaltlichen kulturellen Wissens zu beheben. Dabei lässt der *abstrakte Begriff Kultur* viel Spielraum für die Ausgestaltung (vgl. ebd., S. 208). Der Begriff Kultur genießt in der Allgemeinheit ein hohes Akzeptanzniveau und es besteht die Gefahr, dass eine inflationäre Anwendung die Bedeutungsinhalte verwischt. Der Begriff Kultur entwickelt sich im Verlauf womöglich zu einer leeren Worthülle, die zwar in der Argumentation häufig Verwendung findet, aber von den Teilnehmenden nicht mehr konkret inhaltlich gefasst, sondern lediglich geglaubt wird.

Diese Art des Konsens als geglaubter gemeinsamer und einheitlicher Verwendung liegt auch in der Normativität begründet, durch die eine bestimmte soziale Ordnung als „Sollens-Zustand“ permanent im Diskurs mitproduziert wird. Diskurse bilden, worauf Judith Butler stets hinweist, eine soziale Wirklichkeit nicht lediglich ab, sondern konstituieren sie auch immer normativ (Butler 1993, S. 49, 1997).

Von Seiten des Subjekts werden Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis durch Diskurse symbolisch strukturiert und in Form sozialer Ordnung und Diskurspraxen gelebt. Präskriptive und deskriptive Momente kommen dabei im Diskurs untrennbar zusammen. (ebd., S. 209)

Höhne empfiehlt eine *Diskurskritik zu dem Begriff Kultur*, um diesen in seinen Facetten zu dekonstruieren und semantische Assoziationen und Zuschreibungsprozesse zu analysieren; Diskurs wird in Anlehnung an Foucault als „(...) eine sozial geregelte bzw. institutionelle Redeweise (...)“ verstanden (ebd., S. 210). Ein autonomer Kulturdiskurs könne als Gegenstand einer Analyse etabliert werden, ohne dabei jedoch ein eigenes analytisches Konzept von Kultur bereitzustellen. Höhne schlägt 6 analytische Kategorien für den Kulturbegriff vor:

- 1 Von der „Kultur“ kann nicht gesprochen werden, vielmehr sind die Differenzen offen zu legen, die die Verwendung des Begriffs bedingen;
- 2 auf „Kultur“ als Erklärungskonzept sollte nur zurückgegriffen werden, wenn diese in Reflexion seiner historischen Funktion als Kategorie zur „Fremddefinition“ bzw. der fremd/ eigen-Differenz geschieht;
- 3 damit sind auch Macht- und Hegemonieeffekte bei der Zuschreibung von „Kultur“ als Kollektivbegriff (und nur als solcher findet er Verwendung) zu reflektieren;
- 4 „Kultur“ ist kein positiver Begriff an sich, sondern differenziert und kategorisiert, wie jeder Begriff, in spezifischer Weise;
- 5 „Kultur“ stellt *eine* Beobachtungs- bzw. Beschreibungskategorie dar, was andere Beschreibungsmöglichkeiten impliziert;
- 6 auch die notwendig anzugebenden Indikatoren für „Kultur“ stellen einen Teil der Gegenstandskonstruktion dar. (ebd., S. 211)

Nach Höhne hat der *Begriff Kultur* in seiner Funktion den *Begriff Rasse* ersetzt. In der politischen Öffentlichkeit und in der sozialpädagogischen Praxis können über die *Kategorie Kultur* Gruppen zusammengefasst und dadurch sowohl individuelle Lebenslagen wie auch Individualität an sich wegdefiniert werden. Ebenso entziehen sich Konfliktsituationen, die kulturell etikettiert werden, der Anstrengung einer genaueren Analyse.

Wie sich im Verlauf der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik gezeigt hat, setzen sich VertreterInnen der Disziplin aktuell mit dem Fach selbst auseinander und überprüfen seine Inhalte, Wirkungen und die Begriffe, die den Diskurs mitgestalten. In diesem Zusammenhang möchte ich weitere *kritische Stimmen* aus den Reihen der Wissenschaft hinzufügen.

II.7 Kritische Stimmen in der Interkulturellen Pädagogik

Verschiedene WissenschaftlerInnen äußern sich zur *Interkulturellen Pädagogik in kritischer Hinsicht*. Die Schwierigkeit der Interkulturellen Pädagogik – so Diehm und Radtke – läge in ihren labilen Grenzen. Wer mit diesem Konzept arbeiten möchte, hat sich der Aufgabe zu stellen, Inhalte aus den verschiedensten Quellen zusammenzusuchen. Sie bemängeln „(...) die unzureichende Begründung ihrer [Interkulturelle Pädagogik, Sh. S.] Ziele, wie die empirische Überprüfung ihrer Mittel, aber auch ihre ungeklärten Wirkungen und Nebenwirkungen bezogen auf den Einzelnen wie auf die Gesellschaft (...)“ (Diehm, Radtke 1999, S. 147). Interkulturelle Pädagogik böte keine Lösungen an, definiere aber neue Zielgruppen und schaffe damit Optionen für Subventionen im sozialpädagogischen Bereich (vgl. ebd., S. 145; vgl. auch Wenning 2001, S. 291). Darüber hinaus kämen in interkulturellen Konzepten Ansätze zur Wirkung, die Menschen nicht deutscher Herkunft über Fremdheit definieren (Leiprecht, Lang 2001, S. 253). Czock (1993) formuliert, dass das Konzept der Interkultu-

rellen Pädagogik sozialstrukturelle Ungleichheit unterstützt. Differenzen zwischen Kulturen werden hier als Ansatzpunkt für Problembearbeitungen verdichtet und im Konzept einer Interkulturellen Pädagogik definiert. Dadurch rechtfertigt das Fachgebiet Interkulturelle Pädagogik seinen Bestand und legitimiert seine Notwendigkeit.

Die neue Programmatik eignet sich nicht nur zu direkter sozialtechnologischer Verlängerung, sie ist sogar partiell geeignet, bestehende organisatorische Muster der Problembearbeitung in Frage zu stellen (so etwa segregierende schulorganisatorische Maßnahmen), ihre Funktionalität besteht darin, daß sie die Zuständigkeit der Erziehungseinrichtungen für die Lösung gesellschaftlicher Probleme nun noch moralisch überhöht. (Czock 1993, S. 105)

Die Etablierung der Umwandlung sozialstrukturell vorliegender Integrationsfragen in ein Bildungsproblem wurde bereits 1988 von Radtke beanstandet:

Gesellschaftliche Probleme, die sich aus der objektiven Ungleichverteilung von Zugangsrechten und -chancen zu den Ressourcen gesellschaftlichen Wohlstands ergeben, sollen nicht strukturell behoben, sondern ‚subjektiv‘, durch Bildungsarbeit kompensiert werden. (...) Erziehung wird in der politischen Strategie des Sozialstaats zur Ersatzhandlung angesichts verharschter Machtstrukturen, die unmittelbar zu verändern der Staat – zur Vermeidung von Legitimations- und Stabilitätsproblemen – unterläßt. Die strukturellen Ursachen für Fehlentwicklungen und soziale Ungleichheiten bleiben unangetastet; dem einzelnen werden als Bildungsaufgabe mit dem individuellen Aufstiegsversprechen die Leistungen abverlangt, die strukturell, als Ergebnis einer sozialen und politischen Kompromißlösung nicht erbracht werden können. (Radtke 1988, nach Czock 1993, S. 61f.)

Mecheril (2003) stellt die These auf, dass die Auseinandersetzung mit nicht-deutschen BürgerInnen in Wirklichkeit überhaupt noch nicht stattgefunden habe, sondern „(...) daß der sozial-wissenschaftliche Diskurs über kulturell-ethnische Andere in der Bundesrepublik Deutschland (...) in dem und erst genau in dem Moment beginnen [wird, Sh. S.], wenn andere nicht als „gläserne Fremde“ (Griese 1984), sondern als widerständige Subjekte verstanden, betrachtet und zur Geltung gebracht werden (...)“ (Mecheril 2003, S. 34). Es bedarf einer *Professionalisierung der Interkulturellen Pädagogik*, die sich nicht auf den Aspekt kultureller Differenz beschränkt und die *pädagogische Situation* als solches in den Vordergrund stellt. Gleichzeitig scheint das Bewusstwerden über die Vielfalt der Erscheinungsformen innerhalb einer Kultur, also eine differenziertere Betrachtungsweise von Kultur, erforderlich.

II.7.1 Zur Professionalisierung und Vertiefung der Interkulturellen Pädagogik

Durch die *Hervorhebung der kulturellen Differenz in der Interkulturellen Pädagogik* wird der gesellschaftliche Raum, in dem interkulturelles Handeln stattfindet nach Mecheril (2002) simplifiziert. Die ebenfalls gesellschaftliche Positionierungen gestalten-

den Kategorien – hier rekuriert Mecheril auf Fraser (1995)³⁵ – wie gender, race und class werden dabei nicht zur Kenntnis genommen. So vermittelt z. B. die Dimension *Interkulturelle Kompetenz* den Eindruck, Kultur erkläre alle Unterschiede. Wenn Interkulturelles Handeln die *Eigenschaften des Raumes* ignoriert – so Mecheril –, wird die Wirkkraft der Interkulturellen Kompetenz überdimensionalisiert produziert. Damit wachse auch die Bedeutung der so genannten *Interkulturellen Kompetenz* als notwendige unverzichtbare *professionelle Kompetenz*.

Indem die für interkulturelles Handeln zum Teil restriktiven gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Bedingungen im Rahmen von interkultureller Kompetenz nicht nur oder nur am Rande in den Blick kommen, entfaltet sich die technologische Suggestionskraft interkultureller Kompetenz: Lehrer, die ihr es mit Migrantenkindern zu tun habt, besucht Fortbildungen in interkulturellem Lernen, eignet euch jene kommunikativen und selbstbezogenen Fertigkeiten an, dann werdet ihr im Kontakt mit diesem fremden Klientel erfolgreich handlungsfähig werden. (Mecheril 2002, S. 24)

Diese Herangehensweise fördert den technologischen Umgang in einer eigentlich *originär pädagogischen Situation* und entpädagogisiert sie auf diese Art. In Anlehnung an Fritz Schütz (1992)³⁶ ist das professionelle Handeln in einer pädagogischen Situation dadurch gekennzeichnet, dass es sich an Typisierungen, die auf Wissen aufbauen, orientiert; zugleich jedoch müsse eine *Orientierung an der konkreten Situation* erfolgen. Die vorherrschende Meinung geht davon aus, *Interkulturelle Kompetenz* sei über das Aneignen von Wissen über verschiedene Kulturen erlernbar. So gesehen geschieht es, dass die Kultur mit ihren vermeintlichen Kennzeichen in den Vordergrund rückt und erlernte Kultureigenschaften als Interpretationsinstrumente in der pädagogischen Situation ebenso erstrangig in Erscheinung treten. Der Blick wird von der konkreten Situation des jeweiligen Geschehens abgewendet und der Gebrauch abstrakter Typisierungen überlagert die vorgefundene Realität. Dabei verliert das Gegenüber seine Subjektivität und die Situation verliert ihre Einzigartigkeit. Insofern die Anwendung des Begriffs *Interkulturelle Kompetenz* weiterhin von Nutzen sein soll, muss auf die Gefahr einer rein technologischen Anwendung ohne Bezug zur konkreten Situation innerhalb einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff *Interkulturelle Kompetenz* verwiesen und bewusst gemacht werden. Ein *professionelles pädagogisches Handeln* unterliegt der Schwierigkeit und der Anforderung, ohne sichere, erlernbare Lösungsvorschläge aktiv werden zu müssen, d. h. auch, dass ein *professionelles pädagogisches Handeln* grundsätzlich in der Lage sein

³⁵ Nancy Fraser (1995): From Redistribution to recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age. New left review, 212, pp. 68-93.

³⁶ Vgl. Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: B. Dewe/ W. Ferchhoff/F.-O. Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske + Budrich, S. 132-170.

muss, ein reflektierendes Verhältnis zwischen sich und der Situation und den Bedingungen und Folgen des Handelns herstellen zu können. Dazu ist es erforderlich *Strukturen für ein professionelles Handeln zu schaffen*, die Reflexion erstens möglich machen und diese zweitens „(...) sinnvoll sowie attraktiv (...)“ systematisch unterstützen (ebd., S. 25). Reflexion heißt dann insbesondere, die Grenzen eines professionellen Handelns sichtbar zu machen und sich der Einflusslosigkeit und „(...) paradoxen und problematischen Neben- und Hauptfolgen (...)“ zu stellen (ebd., a.a.O.). *Interkulturelle Kompetenz* hieße dann, zu hinterfragen, inwieweit die Unterscheidung in die Gruppen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ zur Herstellung und Untermauerung vertikaler Differenz beiträgt und in traditionellen Strukturen der Unter- und Überordnung wirkt. Folgende Fragen dienen als einschätzende Qualitätskriterien interkultureller Bildungsangebote

(...) Wie reflektieren interkulturelle Bildungsangebote Lebenslagen unterschiedlicher Personengruppen als Eingangsvoraussetzung des professionellen Handelns von Mitgliedern dieser Gruppe?

(...) Wie reflektieren Bildungsangebote die Problematiken des Kulturbegriffs?

(...) Wie gehen die Angebote mit der Unmöglichkeit der Technologisierung pädagogischen Handelns auch und gerade in interkulturellen Kontexten um? (ebd., a.a.O.)

Varela (2002) vertritt die Position einer ‚radikalen Politisierung der Pädagogik‘. Bezogen auf die *Interkulturelle Kompetenz* hieße dies erstens die Intentionen des interkulturellen Handelns kritisch zu hinterfragen, zweitens die angewandten Methoden zu überprüfen und drittens zu betrachten, unter welchem Blickwinkel die Methoden analysiert und weiterentwickelt werden. Innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft, einem „(...) Miteinander von Verschiedenen und in der interkulturellen Version ein Ringen um Miteinander von Verschiedenen (...)“ geht es aus der *Perspektive einer radikalen Politisierung von Pädagogik* um die *Chance anders zu sein, ohne anders sein zu müssen* und von außen auf das Anderssein festgelegt zu werden (Varela 2002, S. 41, vgl. Prengel 1993). Differenz fordert dazu heraus, sich mit dem ambivalenten Verhältnis auseinanderzusetzen und folgende Fragen zu stellen:

Warum ist der/die andere anders? Wer bestimmt wann jemand wie und wie sehr als anders erscheint? Fragen also, die die Machtfrage stellen und damit als Entunterwerfungsstrategie gelesen werden können. Es ist doch verwunderlich, dass Migrantenkinder der dritten Einwanderungsgeneration immer noch als *Fremde* betrachtet werden. Wer bestimmt, wer fremd ist? Wer sagt, wann jemand integriert ist? Kurzum, es geht hier um die unausweichliche Machtanalyse im Sprechen über Differenz. (ebd., a.a.O.)³⁷

³⁷ Mit der Strategie der Entunterwerfung stützt sich Varela auf die Ausführungen von Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin. S. 12ff..

Varela zielt auf das kritische Hinterfragen pädagogischer Techniken ab und versteht Technik dabei in ihrer originalen Bedeutung als Kunst. *Pädagogik* wäre demnach *eine Kunst*, die von der *Ästhetisierung des Daseins* motiviert wäre. Bei der Ästhetisierung des Daseins seien die Fragen nach Ethik und Moral integrale Aspekte. Lebenskunst im Rahmen des interkulturellen Diskurses stellt auch die Frage nach dem Risiko, „(...) welches wir bereit sind auf uns zu nehmen, um mit der Absurdität von Leben zu ringen. Absurdität sei hier mit Vilém Flusser (1999) als Bodenlosigkeit verstanden (...)“ (ebd., a.a.O.). Da die gesellschaftlichen Zustände, in denen wir leben, von Transformationsbewegungen gekennzeichnet sind, besteht das hier gemeinte Risiko darin, zu fragen, wie es abweichend vom Status quo anders sein könnte. In diesem Fall sind es die Mehrheitsangehörigen, die das Risiko zu tragen haben und die sich in aktiver Sprache ausdrückt.

Foucault würde es als *parrhesia* bezeichnen (vgl. Foucault 1996). *Parrhesia* ist jene Form der mutigen Rede, die die eigene privilegierte Situation nutzt, um Veränderungen zu bewirken. Im Falle der interkulturellen Kompetenz würde *parrhesia* etwa bedeuten, den *status quo* in jeder psychosozialen Situation zu befragen und nicht zu bestätigen. Das erfordert Mut und Risikobereitschaft. (ebd., S. 42)

In dieser Form geht es um ein Sprechen, das erhellt, durch das ausgedrückt wird, was gedacht, getan und was gesagt wird. Dabei geht es um die Aufdeckung von Ungerechtigkeiten und das Hinterfragen von Machtverhältnissen. Nach Foucault bedeutet die Verknüpfung von Lebenskunst und *parrhesia* eine regelmäßige Überprüfung des alltäglichen Handelns. Diese Verbindung bedeutet bezogen auf die *Interkulturelle Pädagogik*, dass sie sich in ihrem praktischen Handeln und in ihren Paradigmen konsequent überprüft und das unter expliziter Anwendung ethischer Prinzipien.

Für die Haltung der PädagogInnen empfiehlt Varela eine von Paulo Freire entwickelte Methode und verweist damit auf das grundsätzliche Beziehungsverständnis und -verhältnis in einer Lernsituation. Veränderungen der Haltung seien nach Freire möglich, wenn der Lern- und Lehrprozess als ein zweiseitiger Prozess verstanden wird. Freire schreibt:

In der Tat kann eine problemformulierende Bildung, die mit den vertikalen Formen bricht, die für die Bankiers-Erziehung so charakteristisch sind, ihre Funktion als Praxis der Freiheit nur erfüllen, wenn sie den oben genannten Widerspruch zu überwinden vermag. Durch Dialog hört der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren, und es taucht ein neuer Begriff auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. Der Lehrer ist nicht bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen. (Freire 1973, S. 64f.)³⁸

³⁸ Zum Bankiers-Konzept vgl. Freire, Paulo (1973, S. 57ff.)

Der Widerspruch, den Freire hier anspricht, liegt in dem Verhältnis von LehrerInnen und SchülerInnen, die in den Rollen von Unterdrückern/Wissenden und Unterdrückten/Nicht-Wissenden verhaftet sind. Diese hierarchische Beziehung gestaltet sich als Gegensatz von zwei Polen, die miteinander unversöhnlich sind und die Möglichkeit Erziehung und Erkenntnis als Begehung von Neuland und Prozesse der Forschung anzuerkennen rigide ausklammert (vgl. ebd., S. 58). Insofern kann *Interkulturelle Kompetenz* als „(...) die *Good-will-Praxis* einer dem institutionellen Rassismus hilflos gegenüberstehenden Pädagogencommunity (...)“ betrachtet werden (Varela 2002, S. 44). Als Öffnung schlägt Varela den Einzug von herausfordernden *Gegendiskursen* in den Diskurs um *Interkulturelle Kompetenz* vor, „(...) Gegendiskurse, die den machtvollen instream-Diskurs, der immer noch von Kulturalisierungen und dem Integrationsparadigma dominiert wird, zu irritieren in der Lage sind. Dafür wird die Fähigkeit benötigt, einen Raum zu denken und dabei zu schaffen, der unmöglich erscheint. Es ist dieselbe Bewegung, die beim Ruf nach Gerechtigkeit entsteht. Und dass etwa das bundesrepublikanische Bildungssystem gerecht sei, vermag kein kritischer Beobachter, keine kritische Pädagogin zu behaupten. Ausgrenzungen, Diskriminierungen, Rassismus sind Bestandteil der pluralen pädagogischen Wirklichkeit in diesem Lande. Sie fordert zur Radikalisierung der Pädagogik heraus und fordert damit den Diskurs um interkulturelle Kompetenz, so scheint mir, noch einmal anders heraus (...)“ (ebd., S. 47). Varela plädiert für eine *metapädagogische Diskussion*, die sich kritisch mit den aktuellen pädagogischen Diskursen hinsichtlich ihrer machstabilisierenden Wirkungen auseinandersetzt, um eine neue Bewegung in die etablierten Diskurse zu bringen und die Methoden und Definitionen kontinuierlich zu hinterfragen.

Nach der Auffassung von Prengel (1993) findet die Interkulturelle Pädagogik keine Lösung für das Gegensatzpaar Universalismus/Relativismus.³⁹ Die universalistische Position zieht als Argument für ihre Berechtigung die Unmenschlichkeit anderer Kulturen und das eigene fortschrittliche Denken im Dienste der Humanität heran. Der kulturrelativistische Standpunkt hebt gerade die Leistungen anderer Kulturen für die menschliche Entwicklung hervor und verweist auf die destruktiven Auswirkungen des Handelns westlicher Gesellschaften in Vergangenheit und Gegenwart. Um diese Problemlage zu entzerren, sei es ersteinmal notwendig, so Prengel, die realen Ge-

³⁹ Prengel (1993) strebt die Etablierung eines neuen Bildungsbegriffs an, der der praktischen Vielfalt gerecht wird und sich dem Geiste einer emanzipatorischen Pädagogik im Hinblick auf das pädagogische Handeln verpflichtet sieht (vgl. ebd., S. 14, S. 16, S. 20).

gebenheiten wahrzunehmen. Jede Kultur habe sowohl destruktive Handlungsweisen und Auswirkungen wie auch konstruktive und die Menschlichkeit würdigende Seiten zu verzeichnen. Deswegen ist eine differenzierte Herangehensweise an die spezifisch destruktiven wie konstruktiven Seiten einer Kultur erstrebenswert. Die *Konzepte der Interkulturellen Pädagogik bewegen sich an der kulturellen Oberfläche*, wenn sie wie bisher kulturinterne Differenzlinien nicht zur Kenntnis nimmt. Eine Präzision der Konzepte erfordert die Zurkenntnisnahme und die konzeptionelle Integration von Grenzen zwischen Subkulturen, Klassengegensätzen und dem Verhältnis der Geschlechter. Für die Dominanzkultur in der Bundesrepublik Deutschland gilt, dass sie sich nicht in einer Einheitskultur darstellt. Sie gliedert sich sowohl in vertikaler als auch in horizontaler Richtung in sehr verschiedene Subkulturen auf, „[s]oziale Klassen und Schichten (...) stellen dabei nur eine Grobeinteilung auch der Subkulturen dar, die für die Bildungspolitik von größter Relevanz sind, wie z. B. Subproletariat, Arbeiter- und Angestelltenkulturen, Mittelschichtkulturen und die zahlenmäßig sehr kleine Oberschicht, die ebenfalls über ausgeprägte eigene kulturelle Muster verfügt (...)“ (Prenzel 1993, S. 88). Jede der Gruppen praktiziert ein eigenes System in Abgrenzung zu anderen Gruppen, hat spezifische Handlungsweisen für die soziale Praxis entwickelt und möchte sich in der Hierarchie nach unten hin abgrenzen, denn hinsichtlich der Dimensionen „(...) Macht, Prestige, Einkommen und Besitz (...)“ sind diese Gruppen hierarchisch strukturiert. Der Zugang zu den oberen Schichten der Gesellschaft ist in demokratisch organisierten Gesellschaften zwar formal geöffnet, wird aber durch „(...) informelle Codes (...)“ nicht zugelassen (ebd., a.a.O.). Die *Interkulturelle Pädagogik missachtet diese Differenzierungen innerhalb der deutschen Kultur* und konzentriert sich in erster Linie auf die Kontrastierung der Kulturen von Allochthonen und Autochthonen. Nach dem Prinzip der Anerkennung der Verschiedenheit von Kulturen ist es für PädagogInnen, die ihr Handeln auf der Interkulturellen Pädagogik aufbauen, erforderlich, *die eigenen kulturellen Prägungen herauszufinden und anzunehmen* und auch das *historische Gewordensein in einer Kultur bewusst wahrzunehmen*, um z. B. auch die eigene Sympathie oder Antipathie gegenüber einer anderen Kultur oder gegenüber anderen kulturellen Verhaltensweisen an sich akzeptieren zu können. Auch die als universell geltenden Behauptungen und Werte unterliegen einer kulturellen Prägung. Dieses Vorgehen beabsichtigt nicht die Legitimität bestimmter Werte und Normen als falsch zu entlarven, sondern verweist auf die natürliche Begrenztheit einer kulturell bedingten Entstehungsgeschichte und der Tat-

sache, dass Kulturen heterogen sind. Den *Menschen als ein in seiner umgebenden Kultur gewordenen Wesen zu begreifen und somit als begrenzt zu verstehen*, sei, so Prengel, *ein herausragendes Bildungsziel*. Aus der Anerkennung der Heterogenität von Kulturen ergibt sich, dass Normen und Werte verschiedener Kulturen selten in Einklang zu bringen sind und es bedarf der Anstrengung, diese Disharmonie sichtbar zu machen und stehen lassen zu können. Moralische Stellungnahme ist dabei nicht ausgeschlossen. Entscheidend ist, dass bewusst „(...) Fragen des Täter- und Opfer-, Sieger und Verliererseins kulturbezogen (...)“ gestellt werden (ebd., S. 91). Dazu gehört auch „Aufklärung und Trauer über das Leiden, das ja auch kulturell verursacht wird (...), um sich die kulturelle Zugehörigkeit anzueignen und zwar im Sinne einer emotionalen Vergangenheitsbewältigung, damit historische Lasten nicht unbewusst weiter wirken (ebd., a.a.O.).“⁴⁰ Die Anerkennung der Verschiedenheit von Kulturen bei grundsätzlicher Gleichwertigkeit richtet sich nicht gegen eine klare Positionierung im Falle des Konfliktes zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen. Eine klare Positionierung kann die eigene kulturelle Prägung bewusst mitdenken.

Eine solche Begründung für Parteilichkeit könnte lauten: Ich nehme Partei für ein junges Mädchen aus einer patriarchalischen Familie, wenn es meine Hilfe wünscht. Mir ist klar, daß ich das tue, weil es meiner kulturellen Identität als Feministin im ausgehenden 20. Jahrhundert entspricht und weil ich als Angehörige der Mehrheitskultur Einfluß habe. (...) Die Gewinnseite des Helfens wäre hier mitzubedenken. Ungebetene Hilfe, Stellvertreterdenken und bevormundende Fürsorge sollten darum keinen Platz in der Interkulturellen Pädagogik haben. (ebd., S. 92)

Andere Situationen erfordern eventuell eine andere Vorgehensweise, z. B. dann, wenn Jugendliche mit dem Argument ihrer kulturellen Zugehörigkeit auf besondere Rechte pochen. Die *Rolle der Interkulturellen Pädagogik* kann nun als ein *Begleitmedium* in einem „(...) Veränderungsprozeß der Kulturen (...)“ beschrieben werden (ebd., S. 93), *wenn die Verwirklichung von Interkulturalität bedeutet, dem Schweigen Sprache zu geben*. Dann werden Individuen zu Subjekten und Gestaltern in diesem Prozess und werden ermutigt, ihre persönlichen Erfahrungen auszudrücken. Die *Aufforderung des gegenseitigen Kennenlernens*, die Interkulturelle Erziehung umsetzen kann, *wirkt zwischen und in den Kulturen demokratisierend und trägt zur Stärkung des Einzelnen* bei, eine rigide Festlegung auf eine Kulturzugehörigkeit ist damit ausgeschlossen. Voraussetzung für den Prozess der kulturellen Annäherung ist die *Implementierung der antirassistischen Erziehung in das Programm der Interkulturellen*

⁴⁰ In der jüngsten deutschen Geschichte bezieht sich dieser Prozess auf das Zusammenwachsen von Ost- und Westdeutschland. Vgl. hierzu Prengel 1993, S. 91f; Krüger-Potratz (1991): Anders sein gab es nicht.

Pädagogik, da rassistische Vorstellungen bei Jugendlichen der deutschen Kultur hohen Anklang finden.

Hinsichtlich der *Ausbildungssituation zur Interkulturellen Pädagogik* mangelt es nach wie vor an spezifischen dafür eingerichteten Lehrplätzen.

Es ist immer noch eine Realität, dass an vielen Fachhochschulen ein entsprechender Lehrplan fehlt [gemeint ist die Ausbildung für eine Interkulturelle Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Sh. S.] und viele Studierende das Diplom bekommen, ohne jemals eine spezifische Ausbildung in diesem Kontext erhalten zu haben. Darüber hinaus fehlt ebenfalls eine curriculare Einbindung von Themen, die sich mit „Interkulturalität“ im allgemeinen in allen Ausbildungszweigen befassen, sei es in der Schule, in der Berufs- und Weiterbildung, in der Erwachsenenbildung, in den Fachhochschulen und an den Universitäten. Auch im Zusammenhang mit anderen Fächern werden leider die Fragen der Migration, Multi- und Interkulturalität nur sehr selten mit einbezogen, obwohl eine Vernetzung und Verflechtung dieser Fragen mit anderen Disziplinen nicht zu übersehen ist und Lernende diese Fragen im Kontext dann nicht kennenlernen. Auch wenn die Lebens- und Arbeitswirklichkeit sich längst als multi- und z.T. interkulturell gezeigt hat. Eine solche Ausbildung und das Bewusstsein für deren Bedeutung in allen Bildungs- und Ausbildungszweigen wird langsam als unbedingt nötig erachtet und langsam – aber sehr langsam - umgesetzt. (Santos-Stubbe 2005, S. 19)

Die Positionen von Varela und Mecheril setzen sich für die Anerkennung der konkreten pädagogischen Situation und einem daran orientierten Handeln ein. Prengel fordert für die Interkulturelle Pädagogik eine differenziertere Herangehensweise an den Kulturbegriff innerhalb der eigenen Grenzen und favorisiert die Bewusstwerdung eigener kultureller Prägungen in der professionellen Arbeit. Für die Ausbildungspraxis zur Interkulturellen Pädagogik bemängelt Santos-Stubbe das unzureichende Ausbildungsangebot. Zu einer *Professionalisierung der Interkulturellen Pädagogik* gehört das *Subjekt sein von Menschen nichtdeutscher Herkunft*. Mecheril füllt hier mit seiner Arbeit über die theoretische Diskussion hinaus eine empirische Lücke innerhalb der Interkulturellen Pädagogik.

II.7.2 Paul Mecheril: Andere Deutsche – Menschen mit transnationalem Hintergrund – Ansatzpunkte für eine Professionalisierung

In exemplarischen Auszügen möchte ich im abschließenden Teil des zweiten Kapitels die Arbeit von Mecheril (2003) vorstellen. In seiner Schrift *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit* (2003) stellt Paul Mecheril Deutsche vor, die phänotypisch nicht dem Bild eines Deutschen entsprechen.

Außerdem bietet er eine Systematisierung bisheriger theoretischer Zugänge zum Themenkomplex MigrantInnen an und eröffnet im Anschluss daran einen Raum für *Andere Deutsche*. Es wird deutlich, dass sich in diesen von Mecheril als *Andere Deutsche* benannten Personen die herkömmlichen Bilder von MigrantInnen auf der

einen Seite und den Deutschen auf der anderen Seite brechen. *In der Interkulturellen Pädagogik werden diese Biographien ausgeklammert.* Mecheril fokussiert in dem von ihm bearbeiteten Themenkomplex auf Menschen mit einem transnationalen Hintergrund und ihrer Lebenssituation in Deutschland. Dabei stellt er treffend fest, dass sich diese Gruppe nicht als homogene Gruppe darstellt.

„Fremde Deutsche“, „Allochthone“, „Menschen ausländischer Herkunft“, „Deutsche Ausländer“, „Menschen multikultureller Herkunft“, „Mitglieder von Migrationsfolgegenerationen“, „Schwarze Deutsche“, „Ausländische Inländer“, „Zweite (fünfte etc.) Ausländerinnen-Generation“, „Deutsche Nicht-Deutschen Aussehens“, „Ethnische Minderheitenangehörige“, „Deutsch-Türkin (-Italienerin, -Inder ...)“ oder wie ich, auf alle prägnante Elleganz verzichtend, zu Beginn formuliert habe: „Menschen, für die ein transnationaler Migrationshintergrund auf der Ebene von Selbstverständnis und Fremdbeschreibung bedeutsam ist“ – wie soll die interessierende Personengruppe bezeichnet werden? Jede Bezeichnung ist in ihrer Art (un)angemessen, weil sie (nur) bestimmte Aspekte fokussiert und als Bezeichnung die phänomenale oder explanative Signifikanz des Gesichtspunktes suggeriert. (Mecheril 2003, S. 9)

Bereits 1994 haben Mecheril und Theo in ihrer Schrift *Andere Deutsche* auf Menschen aufmerksam gemacht, die in Deutschland geboren sind und in Deutschland leben, dabei jedoch nicht die Biographie einer „konventionelle[n] deutsche[n] Geschichte“ besitzen und von außen als Fremde betrachtet werden (vgl. Mecheril 2003, S. 10). *Andere Deutsche* sind in Deutschland geboren, in Deutschland aufgewachsen, werden jedoch aufgrund der Abweichung vom vorherrschenden Bild des Deutschen nicht als legitim deutsch empfunden und wahrgenommen und in der Konsequenz anders behandelt.

Diese Abweichung, diese Konstruktion des Unterschiedes, entsteht in den diskursiv nahegelegten Diagnosen der anderen und, vermittelt über dieses Wahrnehmungs-Urteil, auch in den (Selbst-) Verständnissen derer, die abweichen. (ebd., a.a.O.)⁴¹

Die Bezeichnung *Andere Deutsche* hat Mecheril aus zwei Gründen gewählt: Erstens ist die Gültigkeit des Anspruchs deutsch zu sein in erster Instanz davon abhängig, ob ein Mensch seinen Lebensmittelpunkt in Deutschland hat und zwar unabhängig von seiner Physiognomie, seiner Abstammung oder seiner kulturellen Praxis. Zweitens kommt in der Bezeichnung *Andere Deutsche* das *Anders sein in doppelter Hinsicht* zum Ausdruck: *anders zu sein als Deutsche* und *gleichzeitig anders zu sein als Nichtdeutsche*.

„Andere Deutsche“ kann (...) als ein forschungsparadigmatischer Begriff bezeichnet werden, unter dem intersubjektive Prozesse und Phänomene der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung des Anders-Seins auf der Ebene von Positi-

⁴¹ Jugendliche, die an den Projekttag teilnahmen bezeichneten sich selber sehr selbstverständlich als Ausländer, obwohl sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind.

onierung und Zuschreibung im Kontext national etikettierter, kulturell-ethnischer Kontexte in den Blick kommen. (ebd., S. 11)⁴²

Andere Deutsche wurden in der Vergangenheit auf zwei verschiedenen Ebenen untersucht. Auf der *Ebene kultureller Identität* werden *Andere Deutsche* hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Teilhabe unter der Fragestellung in das Blickfeld genommen, wie sich die Inklusions- und Exklusionsprozesse gestalten, d. h., wie und wo innerhalb der Gesellschaft Diskriminierungsprozesse stattfinden. Weitere pädagogische Blickwinkel stellen das *Defizit und die Ressourcenvielfalt von MigrantInnen* in den Mittelpunkt. Die Dimensionen *kulturelle Identität* und *Defizitfokus – Ressourcenfokus* hat Mecheril aus der Entwicklung des Diskurses abgeleitet und setzt sie zueinander in Beziehung. Sein Ziel ist eine „(...) idealtypische Zeichnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über „Ausländerkinder“, „Migrantenjugendliche“, „Allochthone“ etc. vorzulegen, die ihren vornehmlichen Sinn darin findet, über Platzierung und *inhaltliche Erstreckung meiner eigenen Untersuchung* im Bereich des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurses über ethnisch, national und kulturell *Andere* Auskunft zu geben.“ (ebd., S. 19, Hervorh. durch den Autor). Mecheril differenziert vier Haltungen, die den Blick auf MigrantInnen bis dato aufgrund ihrer Blickrichtung jeweils entsprechend verengt haben:

1. Unter der *Perspektive Kultur und Identität* geraten MigrantInnen auf eine Defizitposition. Die kulturell vorhandenen Unterschiede (Kultur A ist rückständiger als Kultur B) werden auf MigrantInnen bezogen als rückständig interpretiert. Eine – wie er es nennt – „pragmatische Begründung“ argumentiert, dass der gegebene kulturelle Rahmen die Angleichung an diesen notwendig macht. Diese evolutionistisch orientierte Begründung geht so vor, dass sie dem gegebenen kulturellen Rahmen einen Vorsprung diagnostiziert, wodurch MigrantInnen mit Modernisierungsrückstand gekoppelt werden. Die Diagnose Rückstand ist dadurch möglich, weil eine kulturelle Sichtweise wirkt, die unhinterfragt als universell gültig eingesetzt wird.

Der selbstverständliche Gebrauch eines solchen Maßes kann als ethnozentristisch bezeichnet werden. Da, wo das kulturelle Anderssein in einem Akt der Herabwürdigung zur Ausgleichung genötigt wird, handelt es sich um kulturrassistische Vorgehensweisen. (ebd., S. 20)

Von dieser Position aus werden MigrantInnen als „Minderbemittelte“ betrachtet (vgl. ebd., S. 22).

⁴² Der Begriff ‚Andere Deutsche‘ könnte im Diskurs der Interkulturellen Pädagogik meines Erachtens sehr bereichernde Anregungen und Ansatzpunkte für eine inhaltliche Arbeit mit Zielgruppen bieten, v. a. löst er die Dichotomie von MigrantIn/AusländerIn und Deutschen auf.

2. Die zweite Haltung MigrantInnen gegenüber findet sich im *Grundgedanken des klassischen Multikulturalismus* wieder (vgl. II.6). Die kulturelle Differenz wird hier vor dem Hintergrund des gleichen Werts und der Gleichberechtigung betrachtet. Der *Differenzdiskurs des Multikulturalismus* erschafft dabei das Andere auf der Grundlage, dass dieses Andere nicht herabgesetzt werden darf. Kulturelle Zugehörigkeit entspricht eindeutig einer Ressource und die kulturelle Zugehörigkeit bringt die Handlungseigenmächtigkeit des Einzelnen hervor. In diesem Definitionsprozess geschehen allerdings zwei Zuschreibungen: Zum einen wird in der Anerkennung des Anderen der Andere auf dieses Anderssein festgelegt. Die Interkulturelle Pädagogik, die sich auf das Konzept des Multikulturalismus bezieht, konstruiert somit den Anderen. Die zweite Zuschreibung erfolgt durch die Fixierung auf die Merkmale einer Kultur, was als „Kulturalisierung“ bezeichnet werden kann. Durch den Schritt der Kulturalisierung wird die Kultur zum herausragendsten Aspekt seiner Identität und seines Verhaltens stilisiert (vgl. ebd., S. 20f.). Die Vielfalt weiterer Aspekte, die eine Person mitgestalten, bleibt in dieser Herangehensweise ausgespart. So treten zum Beispiel soziales Geschlecht, Bildung, sozioökonomischer Status, Klassenzugehörigkeit, persönliches Vermögen der Subjekte und die Fähigkeit sich kritisch zu der Herkunft und ihren Einflüssen in Beziehung zu setzen und daraus resultierende Erkenntnisse in die eigenen Einstellungen und das eigene Handeln zu transferieren in den Hintergrund.⁴³ MigrantInnen werden in dieser Dimension als die „Anderen“ wahrgenommen.

3. Die dritte Haltung richtet den *Blick auf MigrantInnen durch die Brille der Diskriminierung*. Die Ausrichtung der Perspektive liegt wieder auf der *Defizit-Orientierung* und zwar in Form der Fragestellung, mit welchen Hindernissen MigrantInnen im gesellschaftlichen Miteinander konfrontiert sind. Der Untersuchungsgegenstand ist die gesellschaftliche Position von MigrantInnen: Wo zeigt sich rassistische und ethnische Diskriminierung? Der thematische Schwerpunkt liegt vornehmlich in der Betrachtung der *Benachteiligung in Institutionen*. Hervorgehoben werden die Relationen zwischen Mehrheit und Minderheit und die Verhältnisse der sozialen Ungleichheit. Es werden die Strukturen und Prozesse untersucht, die zum Ausschluss von MigrantInnen in entscheidenden Bereichen der Gesellschaft führen. Bei der Analyse der institutionellen und organisatorischen Prozesse findet tendenziell ein Mangelfokus statt, „(...) die

⁴³ Eine über den Faktor Kultur eindimensionale, abstrakte Sichtweise von Menschen, die dann die Kommunikation bestimmt, macht Begegnungen in der Praxis uninteressant. Diese Vorgehensweise ist jedoch in der Praxis Interkultureller Pädagogik handlungsleitend und überdeckt andere lebensgestaltenden Einflüsse wie z. B. Ausbildungsplatz- und Arbeitssuche.

Situationen von Migrantinnen mit ihrem In- und Exklusionsstatus gleichzusetzen und sie entsprechend lediglich in dem durch mehrfache Diskriminierungsverhältnisse gekennzeichneten schmalen Handlungs- und Selbstgestaltungsraum wahrzunehmen (...)“ (ebd., S. 21). MigrantInnen werden auf diese Art als „Opfer“ konstruiert (ebd., S. 22).

4. Zu *selbstbestimmten und handelnden Subjekten* werden MigrantInnen aus der *Perspektive der Migrationspädagogik*. Diese Sichtweise ermöglicht es als handelnde Subjekte auch in unterdrückenden Handlungsräumen gestalterisch zu agieren. Im Unterschied zu den vorangegangenen beschriebenen drei Haltungen nimmt die Migrationspädagogik die Perspektive der MigrantInnen ein und betont ihre soziale und politische Handlungsfähigkeit. Allerdings – so Mecheril – würden hier die Möglichkeiten des Handelns überschätzt, denn das hier beschriebene Handeln konstituiere sich erst in einer durch äußere Rahmenbedingungen hervorgerufenen Notwendigkeit, so dass die in diesen Zusammenhängen gebildete Handlungsfähigkeit auch nur eben in diesem Rahmen bedeutsam wird.

Da das soziale Handeln Anderer immer Bezug auf ihr Anderssein nehmen muß, wiederholt der Versuch Anderer sich im Rahmen der bestehenden Strukturen als „Subjekt“ einzubringen, die Struktur, die die Anderen hervorruft. Ansätze, die die Handlungsfähigkeit Anderer deutlich machen (wollen), bekräftigen und wiederholen somit das Paradox, dass die „Autonomie“ Anderer in heteronomen Kontexten generiert wird. (ebd., S. a.a.O.)

Die beschriebenen vier Perspektiven bilden den Rahmen für die Untersuchung von Mecheril und seine weiterführenden theoretischen Überlegungen. Er richtet seinen Blick auf die Aspekte *Kulturalisierung/Othering*, *Mangelzentrierung*, *subalterne Überschätzung* und *subjektbezogene Paradoxie*. Sein Ziel besteht ausdrücklich darin, die Handlungsfähigkeit von *Anderen Deutschen*, wie sie in der beschriebenen vierten Haltung der Migrationspädagogik zum Ausdruck kommt, als autonom handelnde Subjekte sichtbar zu machen. Darüber hinaus sollten die Ergebnisse seiner Studie zum Umdenken anregen, da sie verschiedene Widersprüche aufdecken, die bei einer dichotomen Herangehensweise von Gruppe A und Gruppe B verschleiert bleiben.

Das Verhältnis von In- und Ausländern sowie von einer ethnischen Minderheit zu ethnischen Minderheiten (...) wurde bisher zu wenig aus dieser Perspektive der ‚Anderen‘, der Minderheiten (...) untersucht.“ (Steiner-Khamsi 1992, S. 86, zit. nach ebd., S. 22)

Zu diesem Zweck und als Orientierungsfaden für seine Untersuchung führt Mecheril den Begriff *natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit* ein, mit dessen Hilfe Mecheril eine „Untersuchungsperspektive“, keinen „Untersuchungsgegenstand“ entwickeln möchte (vgl. ebd., S. 23). Mecheril verfolgt das Anliegen „(...) die Verschwom-

menheit und Unbestimmtheit, die Mehrdeutigkeit und Vagheit, die die hier interessierende Sorte sozialer Zugehörigkeit charakterisieren, so wie sie sich alltagsweltlich aus der Akteursperspektive Anderer darstellt, empirisch nachzuzeichnen und in bedeutsamen Facetten theoretisch zu erläutern (...)“ (ebd., S. 24).

Auf die Ergebnisse seiner Interviews mit Menschen mit einem transnationalen Hintergrund repräsentiert durch Ayşe Solmaz und Rava Mahabi und Mecherils theoretische Überlegungen zu der Erforschung der Dimensionen ‚Zugehörigkeit‘ und ‚prekäre Zugehörigkeit‘, kann hier leider nur sehr begrenzt eingegangen werden. Seine Überlegungen und Interviewergebnisse (hinsichtlich Lebensgefühl, Rassismus, Heimat, Fremdheit etc.) sind meines Erachtens jedoch ein ausgesprochener Gewinn für eine Perspektivenerweiterung und bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für die praktische Interkulturelle Pädagogik, da sie mithilfe der Methode des Interviews persönliche Erfahrungswerte anbieten. Die Arbeit verdeutlicht darüber hinaus den bisher tolerierten Erkenntnisverlust, der den Definitionen der etablierten Interkulturellen Pädagogik inhärent ist. Sie zeigt auf die Gruppe der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Menschen, die dichotomisierenden Definitionen wie Deutsche/Deutscher und Migrant/Migrantin so eindeutig nicht entsprechen. Darüber hinaus ist die Tendenz das Thema mit negativen Perspektiven zu bearbeiten geläufig.

Wenn über Lebenssituationen, Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten von Ausländern, Fremden, Migrantinnen und Anderen gesprochen wird, dann geschieht dies sehr schnell in einer Weise, die Belastungen, Konflikte, Schwierigkeiten, Defizite auf der Seite derer, über die gesprochen wird, in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. (ebd., S. 57)

Zu den von Mecheril untersuchten Themenkomplexen gehören u. a. die Themen *Deutschland* und *Zugehörigkeit*, zu denen ich im Folgenden Ausschnitte der Ergebnisse wiedergeben möchte.

II.7.2.1 Deutschland: Heimat, Zuhause und fremd

Ayşe Solmaz ist bei der Durchführung des Interviews 27 Jahre alt, arbeitet überwiegend als Hausfrau und zeitweise in einer Schneiderei. Sie besitzt die türkische Staatsangehörigkeit und ist mit sieben Jahren nach Deutschland gekommen. Unter „Beheimatung“ ist für Ayşe Solmaz die Dauer der Aufenthaltszeit in ihrer Biographie an einem Ort gemeint. Dabei findet die „Beheimatung“ nicht aktiv statt, sondern ergibt sich. Wesentliche Ereignisse ihres Lebens haben in Deutschland stattgefunden, so dass das Gefühl von Zuhause mehr an Deutschland gekoppelt ist als an die Türkei.

Deutschland steht in der Liste der Zuhause- und Heimatprioritäten ganz oben. Deutschland ist sogar noch „eher“ Heimat „als Türkei“, weil in Deutschland „alles passiert“ ist. In Deutschland ist alles passiert, was für Ayşe von Relevanz ist, in Deutschland ist all das passiert, was dazu beigetragen hat, dass Ayşe die ist, die sie jetzt ist. Nicht weil sie „hier“ alles *gemacht* hat, kommt Deutschland bei dem Thema „Zuhause und Heimat“ eher als die Türkei, sondern weil ihr hier „alles *passiert*“ und zugestoßen ist, weil die Ereignisse hier vorgefallen und eingetreten sind und Ayşe – vorfallend, eintretend – beeinflusst haben. Aufwachsen, Enkulturation und Ich-Werdung beschreibt Ayşe als Prozesse des Widerfahrens. (Mecheril 2003, S. 58f.)

Ayşe hat sich im Laufe der Zeit in Deutschland eingelebt, sie spricht deutsch, sie hat deutsche Freundinnen, sie hat deutsche Gewohnheiten angenommen und verhält sich deutsch. Deutschland ist für sie eine „konkrete Heimat“, in der sie sich auch wohl fühlt. Konkret hat sie in Deutschland geheiratet, konkret hat sie in Deutschland Freunde und Bekannte. Diese wiederum sind deutscher und türkischer Abstammung, wobei mehr Kontakt zu deutschen Freundinnen besteht, mit denen sie beruflich lange Jahre zusammen gearbeitet hat. Dabei unterscheidet Ayşe Solmaz selbstverständlich zwischen Deutschen und Türkinnen.

Ayşe lebt in einem binationalen, biethnischen und bikulturellen Kontext. Dieser ist alltäglich und trägt den Namen Deutschland. (ebd., S. 63)

Es gibt zwei Gründe, die dennoch dazu führen, dass Ayşe Solmaz sich in Deutschland als Fremde fühlt. Dies betrifft auf der einen Seite die deutsche Lebensweise, von der sie sich teilweise distanziert, zum Beispiel grenzt sie sich von der Lebensweise deutscher Frauen ab. Auf der anderen Seite macht sie die Erfahrung von Außenstehenden als Ausländerin gesehen und als Ausländerin behandelt zu werden. Hier erlebt sie, dass ihre Physiognomie das Verhalten anderer ihr gegenüber bestimmt.

„[...] Und hier bin ich aufgewachsen, hier bin ich groß geworden, also ich weiß auch nicht, ich bin, ich sag ja also, ich hab hier geheiratet, ich bin hier zur Schule gegangen, also mein ganzes Leben ist praktisch in Deutschland gegangen, also bis jetzt 30 Jahren. Also aber ich weiß nicht, aber hier wird man auch als Ausländer angesehen, weil man ja schwarze Haare hat und braune Augen und was weiß ich, nee. Auch wenn ich ‚n deutschen Pass hätte, dann würd ich trotzdem eine Ausländerin sein. Ist doch egal was man macht, man ist aber trotzdem ‚n Ausländer, also in Deutschland [...].“ (A30) (ebd., S. 65f.)

Rava Mahabi (vgl. ebd., S. 95) ist 1969 im Ruhrgebiet geboren worden, studiert in der Zwischenzeit Betriebswirtschaftslehre, sein Vater ist in den fünfziger Jahren, seine Mutter in den sechziger Jahren aus Indien nach Deutschland gekommen. Rava Mahabi spricht englisch und deutsch als „eingeborener Sprecher dieser Sprache“, hat deutsche Freunde und lebt in Deutschland (ebd., S. 107). Mit Indien fühlt er sich „verbunden“ (ebd., S. 101ff.). Das Leben in Deutschland ist für Rava Mahabi normal, hier kennt er die sozialen Regeln des gesellschaftlichen Zusammenspiels.

Das normale Leben in Deutschland – so diagnostizieren es Ravas Äußerungen – ist korrekt, es ist geregelt, also vorhersehbar, kalkuliert, gerecht in dem Sinne, dass es das bereithält, was es bereitzuhalten verspricht. Das Leben in Deutschland wartet mit Spielregeln auf, um die Rava nicht nur weiß, er scheint auch davon überzeugt zu sein, dass er die Regeln zu befolgen weiß. (ebd., S. 107)

Fremd wird Deutschland für ihn bzw. fremd ist er in Deutschland dann, wenn es in der Öffentlichkeit um die Frage seiner Abstammung geht. Rava Mahabi hat sich dafür entschieden auf die Frage nach seiner Herkunft mit „Ich bin Inder“ zu antworten (ebd., S. 108).

Wer die Erfahrung macht – und antizipierte Erfahrungen sind Erfahrungen -, dass die Aussage „Ich bin Deutscher“ aufgrund eines genealogischen Verständnisses von Deutsch-Sein nicht akzeptiert wird, dem stehen drei Möglichkeiten offen: 1. sich auf die Logik der oder des Fragenden (die Frage nach „kultureller Identität“, „nationalem Selbstverständnis“, „individueller Herkunftsgeschichte“ sei letztlich auf der Ebene einer Abstammungsgeschichte zu beantworten) einlassen, 2. sich auf ein in der Regel längeres Gespräch über Sinn und Unsinn genealogischer Identifikationsmuster einzulassen oder 3. „Leaving the field“. (ebd., S. 108)

Mit der Entscheidung für die Antwort „Ich bin Inder“ erspart sich Rava Mahabi weitere Fragen und Erklärungen. Aufgrund derartiger Erfahrungen fühlt sich Rava Mahabi in Deutschland fremd. Das Fremdheitsgefühl entspringt den Interaktionserfahrungen mit dem öffentlichen Umfeld, denn ansonsten ist er bekannt – bekannt mit der Sprache, bekannt mit den Gegenden, bekannt mit den herrschenden Regeln. Dieses Gefühl der Fremdheit ist Teil seines alltäglichen Lebens, diese Spannung ist ein nicht aufzulösender Teil seines Lebens in Deutschland, der zum Teil als „Last“ empfunden wird.

Die Last, von der Rava spricht, besteht darin, dass Menschen, die in Deutschland im Zuge von Prozessen der Rassifizierung als natio-ethno-kulturell distinkt wahrgenommen werden, im Kontakt mit anderen Menschen eine Vielzahl von Benachteiligungen erfahren, die vom alltäglichen bis institutionalisierten Rassismus reichen, sich subtil, im paternalistischen Gewand und mit Gewalt zeigen. Diese *rassifizierten Anderen* sind mit einer Vielzahl von problematischen, identitätsrelevanten Negativbotschaften konfrontiert, die den und die Einzelne in grundlegender Weise belasten und in Frage stellen. (ebd., S. 109)

Um sich vor dieser Last zu schützen, bedarf es nach Rava Mahabi einem eigenen persönlichen Ort, der von außen nicht angreifbar ist. Dabei versteht Rava Mahabi unter „Last“ keine bestimmten anderen Personen bzw. deren Verhalten, sondern die Tatsache des indischen Aussehens selbst.

Rava weiß um das rassistische Klima in Deutschland, aber er benennt es nicht. In dem gesamten Interview, dessen Transkript 14297 Wörter umfasst, verwendet er weder das Wort Rassismus noch ein anderes Wort aus dem begrifflichen Umfeld wie Xenophobie, Fremdenfeindlichkeit, Fremdenhass, Ausländerfeindlichkeit oder Ausländerhass. An den Interviewstellen, an denen von rassistisch motivierter Gewalt die Rede ist, verwendet Rava allgemeine Pronomen wie „das“ oder „es“. Diese unspezifisch hinweisenden deiktischen Ausdrücke halten den Gegenstand, auf den im Ge-

sprachskontext verwiesen wird, unter Voraussetzung eines Einverständnisses (im Sinne von: Wir wissen, worüber wir sprechen) seltsam unkonkret. Das Unkonkrete der Besprechung dieses „das“ oder „es“ mutet zurückhaltend, befangen und scheu an. Im Zuge dieser scheuen Unkonkretheit, dieser diffusen Redeweise entkommt die Sache aus der Reichweite beobachtender Einschätzung: Die Sache kann groß und mächtig sein, noch viel größer und mächtiger als wir denken, dass sie sei, wer weiß auch schon so recht, wie es ist und wie es mit es weitergehen wird, was aus es wird und was es mit uns anstellen wird: Ein Dämon ist geboren. (ebd., S. 110)⁴⁴

Einen weiteren Komplex, den Mecheril untersucht, fasst er unter die Variable *Zugehörigkeit*. Der *Begriff Zugehörigkeit* trägt den Vergleich von Ähnlichkeit und Unähnlichkeit als Bestandteil in sich. *Zugehörigkeit* ist in sich keine Eigenschaft, sondern entsteht in der Relation zu etwas. *Soziale Zugehörigkeit* weist somit auf die Relation zwischen Individuum und sozialer Gruppe hin. In diesem Sinn wird der *Begriff Zugehörigkeit in den Sozialwissenschaften* „(...) im Rahmen der Thematisierung von „Fremdheit“, „sozialer Identität“, „Ethnizität“ und „Gruppe“ [oder] (...) „Gruppenzugehörigkeit“ (...)“ verwendet (Mecheril 2003, S. 122). Wie wird Zugehörigkeit in der subjektiven Realität empfunden und welche Gefühle sind damit verbunden (vgl. ebd. S. 251)?

Anders zu sein als andere liegt in dem Bewusstsein von Rava Mahabi. In alltäglichen Interaktionsstrukturen hat das Andere kategorisch eine existenzielle Bedeutung im Selbstverständnis Anderer Deutscher (vgl. Mecheril 2003, S. 253f.) Selbst in der Interviewsituation muss sich Rava Mahabi der aus seinem Alltag bekannten insistierenden Frage der Interviewerinnen stellen: „Sag, was ist das Indische an Dir?“. Diese Frage stellt sich für ihn als ein Akt der Beschämung dar (vgl. ebd., S. 244, S. 255). Das Andere ist konstitutiver Bestandteil des eigenen Lebens. Die elementare Erfahrung des Anderen wirkt sich auf das Selbstverständnis aus:

Weil es für Rava immer das Andere gegeben hat, fällt es ihm einfach, „Verständnis für die Welt“ zu haben. (ebd., S. 275)

Mecheril nennt diese Fähigkeit Pluralitätskompetenz (vgl. ebd., S. 258, S. 274). Das Verhältnis zu Deutschland ist getragen von Ambivalenz, die Zugehörigkeitszusammenhänge basieren sowohl auf negativen, als auch auf positiven Erfahrungen. Die öffentliche Anerkennung seiner Zugehörigkeit erlebt Rava Mahabi in Deutschland als nicht gewährt.

Auch der alltagsweltliche Diskurs in Deutschland ist von dem ethnisch - „rassischen“ Mitgliedsverständnis geprägt. Wer dem fiktiven Bild des Prototypen „Deutscher“ nicht entspricht, kann nicht ohne Schwierigkeiten das Selbstverständnis formulieren, Deutscher zu sein. Augenblicklich wird die Frage nach der „eigentlichen“ Herkunft gestellt (...). (ebd., S. 265)

Diese „Exklusivität“ ist im Zusammenhang von Zugehörigkeitsgefühl als „negative (...) Zugehörigkeitserfahrung“ zu benennen (vgl. ebd., S. 267). Aus diesen Erfahrungen heraus, erlebt sich Rava auch als ein Mensch, der sich in der Beobachtungsposition befindet.

Einmal weil das kategoriale Andere von vorneherein einen – wie auch immer inhaltlich gezeichneten – Ort der Betrachtung zur Verfügung stellt; und zum anderen, weil das Leben im Aufenthalts- und Handlungsraum Deutschland mit Diskriminierungs-, Degradierungs- und Exklusionserfahrungen einhergeht, die notwendigerweise die Fähigkeit zur Beobachtung des Raumes ausbilden. (ebd., S. 268)

Zugehörigkeitsgefühl erlebt Rava Mahabi auch in Indien als er einen Tempel besucht (vgl. ebd., S. 262), insofern besitzt er eine „(...) [d]oppelte kulturelle[...] Sensibilität“ für beide kulturellen Zusammenhänge. Gleichzeitig macht er in Indien die Erfahrung als Nicht-Indier wahrgenommen zu werden und gilt in diesem Zusammenhang als Deutscher.

Dies ist eine Form von natio-ethno-kulturellem Selbstverständnis, in der changierende Zugehörigkeit und changierende Nicht-Zugehörigkeit zum Ausdruck gebracht wird. (ebd., S. 264)

Aus der verwehrten Zugehörigkeit sowohl in Indien als auch in Deutschland entwickelt Rava Mahabi die Fähigkeit, sich in der inneren Freiheit nicht zu beschränken. Durch die Entwicklung eines eigenen Programms versucht er, sich psychisch von den Erfahrungen unabhängig zu machen und hat hier unbeschränkten Spielraum. Er wandelt das Negative für sich zum Positiven und versteht sich als Weltbürger, nicht als nationengebunden (vgl. S. 273f.).

Andere Deutsche leben von klein auf in einem Zustand der Vorläufigkeit. Sie wachsen mit Konzepten über Herkunft, Rückkehr und eigentlicher Heimat auf, die den gegenwärtigen Aufenthaltskontext als vorübergehend erscheinen lassen. Andere Deutsche wachsen in einem subjektiven Provisorium auf, das von Mythen, Denk- und Handlungsschemata der Repräsentantinnen und Repräsentanten der einen wie der anderen natio-ethno-kulturellen Seite hervorgebracht wird. Provisorien als biographische Kontexte legen nahe, dass mit Festlegungen vorsichtig umzugehen sei. (ebd., S. 274)

Wie die kurzen Ausschnitte der Studienergebnisse von Mecheril verdeutlichen, werden hier *Andere Deutsche* sichtbar. Außerdem zeigen sich über Mecherils differenzierte Herangehensweise Themen, mit denen sich *Andere Deutsche in ihrem sozialen Leben in Deutschland* konfrontiert sehen.⁴⁵ Die Studie deutet darauf hin, dass die Interkulturelle Pädagogik das Risiko in sich trägt, sich nicht der vorgefundenen Vielfalt zu öffnen. Mecherils Ergebnisse verweisen auf einen Ausgrenzungsmechanismus, was weiterhin dazu führt, dass die Interkulturelle Pädagogik ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht werden kann.

⁴⁵ Weiterführende Literatur zur Vertiefung: Panier, Katrin (2004): Zu Hause ist, wo ich verliebt bin. Ausländische Jugendliche in Deutschland erzählen.

II.8 Zusammenfassung, Desiderate und Perspektiven

Die Interkulturelle Pädagogik entwickelte sich aus der Ausländerpädagogik und beabsichtigte mit einer veränderten Prämisse – der Hervorhebung kultureller Vielfalt als Bereicherung für alle BürgerInnen –, die auf den Prinzipien Gleichheit und Anerkennung aufbaut, integrationsfördernd zu wirken. Inwieweit die *Anwendung des Konzepts Interkulturelle Pädagogik tatsächlich konstruktive Konsequenzen* erzielt, bleibt eher unerläutert. Wie aus dem *aktuellen Stand der Forschung* im Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik ersichtlich wird, bleiben die *Begriffe* und ihr *Verwendungszusammenhang* unklar. Wann und in welchem Zusammenhang wird der Begriff ‚interkulturell‘ verwendet, wann die Begriffe ‚rassistisch‘, ‚ethnisch‘ und ‚fremd‘? Ähnlich verhält es sich hinsichtlich ihrer Inhalte und Ziele. Diese sind auf der einen Seite sehr vielfältig und hoch gesteckt, auf der anderen Seite bleibt der Transfer der Umsetzung unklar und verliert sich in der Fülle von Absichten. Die Interkulturelle Pädagogik richtet sich an alle BürgerInnen der deutschen Gesellschaft, doch hinterlässt das Sichten der Literatur, den Eindruck als bestünde die Zielgruppe überwiegend aus SchülerInnen.

Und in diesem Zusammenhang steht dann erneut der Aspekt ungleicher Chancenverteilung im Vordergrund. Um *interkulturelles Lernen* zu ermöglichen, bedarf es eines adäquaten institutionellen Rahmens. Migrantenkinder und –jugendliche werden in der traditionellen Schulstruktur nach wie vor benachteiligt. Für Auernheimer fehlt es in der *derzeitigen Schulstruktur* an einer Öffnung für die Vielfalt und den Raum für Begegnung, so dass die Voraussetzungen für eine *interkulturelle Kommunikation* fehlen. Hinsichtlich der inhaltlichen Bedeutung des Begriffs *interkultureller Konflikt* bemerkt er, dass sich hinter einer als interkulturellem Konflikt etikettierten Situation durchaus ein Generationskonflikt verbergen könne.

Offen ist bisher die Frage, inwiefern unterschiedliche kulturelle Codes die Möglichkeit interkultureller Konflikte im Einzelfall erhöhen. Zunächst ist der Hinweis angebracht, daß häufig da, wo Konflikte mit der unterschiedlichen kulturellen Herkunft der Konfliktparteien oder Kommunikationspartner erklärt werden, kompliziertere Konstellationen zugrunde liegen. Manches deutet darauf hin, daß in vielen Fällen eher unterschiedliche Positionen im Modernisierungsprozeß maßgebend sind, so daß sich scheinbare *interkulturelle Konflikte* eher als verdeckte Generationskonflikte interpretieren ließen. (Auernheimer 1995, S. 126)

Was Auernheimer als kritisch betrachtet, ist das *Nebeneinander von antirassistischer Erziehung und Interkultureller Pädagogik*. Antirassistische Erziehung neige dazu, die Akzeptanz des Anderen zu vernachlässigen, Interkulturelle Erziehung neige zu kulturalistischer Simplifizierung (vgl. Auernheimer 2003, S. 22). Die Kluft müsse überwun-

den werden, antirassistische Erziehung sei Teil einer Interkulturellen Pädagogik. Für die Profession sei es zukünftig eine *Aufgabe der Universität Kulturvermittler* auszubilden, indem sie theoretische Kenntnisse, Wissen über historische und soziale Prozesse, Kulturkenntnisse, soziale Kompetenz und die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog lehre; letzteres sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene (vgl. Franz 1997, S. 56). Das Konzept der Interkulturellen Pädagogik müsse nach Franz durch das *Konzept des Globalen Lernens* erweitert werden, welches sich auf gesellschaftliche und soziale Analysen stütze, politische Zusammenhänge aufdecke und beabsichtige strukturbedingte Ähnlichkeiten und Ungleichheiten bewusst mache. Diehm und Radtke weisen auf die individuelle Verantwortung des Einzelnen hin, die im Weltgeschehen immer mehr Bedeutung bekomme.

Es gelte zum Beispiel, der zunehmenden Vernetzung und Verkoppelung der verschiedenen Weltreligionen Rechnung zu tragen und ein Bewußtsein der weltweiten Verantwortung aller Menschen zu erzeugen – und das so früh wie möglich, beginnend in Familie, Kindergarten, Vorschule und Schule, Aus-, Fort- und Weiterbildung. (Diehm, Radtke 1999, S. 143)

Im Bildungsdiskurs hat sich der *Begriff Fremdheit* etabliert. Schwierig wird diese Zuschreibung dann, wenn man Kinder und Jugendliche als Zielgruppe ansprechen möchte, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Sie sind in diesem Umfeld sozialisiert, „(...) werden aber durch Ausländerrecht und diskriminierende Praktiken des Alltagslebens wie Fremde behandelt und dadurch zu Fremden gemacht.“ (Hamburger 2002, S. 23). Und dieser Zuschreibung von „Fremdheit“ unterliegt auch die *Interkulturelle Pädagogik*, die Hamburger als *Unterwerfungsstrategie* bezeichnet. „Die Forderung nach Erhalt kultureller Identität wird zur wohlmeinenden Fremdbestimmung, wenn sie von der herrschenden Mehrheit der unterlegenen Minderheit aufdiktiert wird.“ (a.a.O., S. 29). Um den Schwerpunkt in der Interkulturellen Pädagogik von den gegensätzlichen Kategorien, die trennend wirken, zu verlegen, fordert Hamburger auch in der Interkulturellen Pädagogik die *Orientierung an den Menschenrechten*, den Zielen, die grundsätzlich für alle Menschen gelten sollten. Dann kann der Inhalt Interkulturellen Lernens wie folgt verstanden werden:

- (...) zwischen kulturellen Unterschieden und sozialer Ungleichheit differenzieren zu lernen,
- Gerechtigkeit als Grundlage des Zusammenlebens von kulturell (und anders) verschiedenen Personen (an)zuerkennen und
- die Herausbildung der eigenen Identität als Ergebnis des Lebens in einer bestimmten Kultur und als Verpflichtung auf Gerechtigkeit zu begreifen. (a.a.O., S. 36)

Martens fragt nach ganz neuen Umgangsformen, um mit dem Fremden in sich und dem Fremden im anderen Menschen konstruktiv umzugehen. Dieser Aspekt müsse elementarer Bestandteil von Konzepten sein. Sie vertritt den Standpunkt:

Die Praxis interkultureller Arbeit (...) ist eine neue Herausforderung unserer Zeit; sie hat sich erst zu entwickeln. Daraus folgt für mich, dass das Instrumentarium die Selbstbefragung im Sinne des Konzepts „Interkulturelles Lernen“ einschließen muß. (Martens 2002, S. 57)

Insgesamt fällt auf, dass *wenig empirisches Material* und damit ein Forschungsdefizit zu der Gruppe von Menschen nichtdeutscher Abstammung vorhanden ist (vgl. Müller, S. 87, Wenning 2003, S. 79). Außerdem mangelt es an Feldstudien über Interaktionsprozesse zwischen Personen mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft wie sie zum Beispiel in England durchgeführt wurden.⁴⁶

An diese wissenschaftliche Tatsache knüpft unweigerlich die Frage an, an welchen Punkten interkulturelle Arbeit empirisch geprüft überhaupt ansetzt?

Mecheril fordert in diesem Zusammenhang einen Paradigmenwechsel, „(...) weil politische und pädagogische Handlungskonzepte, die die Normalität von Mehrfachzugehörigkeiten – auf der Ebene symbolischer Mitgliedschaft, habitueller Wirksamkeit und biographisierender Verbundenheit – nicht zur Kenntnis nehmen, die „immer bedeutendere Zahl“ von Anderen Deutschen nicht erreicht und sie in eine Enge der beschränkten Handlungsfähigkeit zwingt. Obschon somit die moralisch fundierte Leitlinie des „Paradigmenwechsels“ – „Anerkennung der nicht eindeutig zugehörigen Anderen“ (...) – einigermaßen klar zu sein scheint, tun sich allerdings Politik, Pädagogik und Alltagsrealität, aber auch die Sozialwissenschaften schwer, Existenz und Lebensweisen von mehrfachzugehörigen Anderen zur Kenntnis zu nehmen. Der Diskurs der Interkulturellen Pädagogik und Migrationswissenschaften beispielsweise ist nach wie vor von binären Gegenüberstellungen geprägt (...)“ (Mecheril 2003, S. 321). Und zu der Aufgabe der Sozialwissenschaft schreibt Mecheril (2003):

Ich ziehe eine Sozialwissenschaft im Bereich der Untersuchung Anderer Deutscher vor, die ihren Ausgang in den (...) Kategorien und Selbstverständnissen derer nimmt, die im Mittelpunkt des Interesses stehen: Andere Deutsche. Diese Art von Sozialwissenschaft zeichnet eine Sensibilität dafür aus, wann Möglichkeiten, sich selbst zu definieren und zu beschreiben, verhindert werden. Sie tritt – die Paradoxie des Unternehmens bedenkend – für die Hörbarkeit der Stimmen Anderer ein; dies weniger, weil

⁴⁶ So stellt die Soziologin Cecil Wright in einer Beobachtungsstudie über Interaktionsprozesse zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in englischen Schulen fest, dass sich weiße LehrerInnen entgegen dem ersten Eindruck (angenehme Atmosphäre, konstruktive Beziehung zwischen LehrerInnen und Kindern, Bemühung um ermutigende und freundliche Umgebung für die Kinder, Sensibilität für die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder, Verwendung multikultureller Materialien und Darstellungen) gegenüber schwarzen Kindern anders verhielten als gegenüber weißen Kindern (vgl. Wright 2000).

sie an einen Erkenntnisvorsprung des Authentischen glaubt, sondern vielmehr, weil sie im Rahmen einer ihrer politischen Dimensionen bewussten Sozialwissenschaft das Unbehagen an der szientistischen Vergegenständlichung der Untersuchten – gleich ob konkretes oder generalisiertes Untersuchungsobjekt – methodologisch kultiviert. (ebd., S. 34)

Seit der Zeit des so genannten Gastarbeiterzuzugs hat sich die Bevölkerungszusammensetzung in der Bundesrepublik Deutschland ethnisch erheblich verändert. Die individuellen Biographien verändern sich dementsprechend (vgl. Behrendt 2000, S. 63). In ca. 15 Jahren werden die jüngeren Erwachsenen in den westdeutschen Großstädten zu 40 Prozent Menschen sein, deren Eltern oder Großeltern in die Bundesrepublik Deutschland eingewandert sind. Für das menschliche Zusammenleben sind hier, so Brumlik, Einsatz von Empathie und kreativem Verstehen Wollen für Fremdes und Fremde bedeutsam, die kategorische Ablehnung von Rassismus sei zu wenig (vgl. Brumlik 2000, S. 49). Brumlik sieht die Aufgabe einer Interkulturellen Pädagogik im 21. Jahrhundert darin, „(...) ein tiefes Verständnis für die Bedeutung der Würde des Menschen zu erwecken und andererseits das Ziel, die Problematik der Menschenrechte und ihrer Durchsetzung verständlich zu machen (...)“ (ebd., 2000, S. 57).

In das Feld der bereits genannten Forschungsdefizite gehört aufgrund der Vielfalt menschlichen Seins die Auseinandersetzung mit der Rolle von Emotionen und ihrer Wirkkraft (vgl. IV). Durch die Exklusion emotionaler und psychologischer Vorgänge besteht auch die Gefahr, Fremdenfeindlichkeit zu tabuisieren und einer Ideologie des Positiven zu verfallen. Letzteres geschieht auch dann, wenn reale Gegebenheiten verschleiert werden, welche sich zeigen, zieht man soziologische Erkenntnisse mit ein (vgl. III). Bereits in der Entstehungsgeschichte der Interkulturellen Pädagogik lagen Erkenntnisse vor, die darauf hingewiesen haben, dass der Einsatz von ArbeitsmigrantInnen zu einem strukturellen Spannungspotential in der Sozialstruktur der alten Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland geführt hat. Dieses sozialstrukturell verankerte Spannungspotential zeigt sich nicht nur objektiv, sondern gewinnt auch subjektive Bedeutung und ist über die Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik der Anerkennung und Gleichheit vermutlich nicht zu verändern. Vielmehr würde so betrachtet eine Vorarbeit erforderlich, die die konkrete Partizipation an gesellschaftlichen Teilbereichen für Zugewanderte ermöglicht. Explizit hat Hoffmann-Nowotny diesen Sachverhalt untersucht und die *These von der Unterschichtung* der Sozialstruktur der damaligen Bundesrepublik Deutschland durch die Einwanderung von ArbeitsmigrantInnen bearbeitet.

III. Eine soziologische Perspektive: Unterschichtung der alten Länder der Bundesrepublik Deutschland durch Arbeitsmigration

Nach dem II. Weltkrieg hat eine internationale Migration eingesetzt, die auf ein ökonomisch bedingtes Entwicklungsgefälle zwischen peripheren und hochentwickelten Ländern zurückzuführen ist.

Die ökonomische Entwicklung in der Schweiz und in der BRD führte zu einem Arbeitskräftemangel, der mit Hilfe ausländischer Arbeitskräfte aus peripheren Ländern Europas ausgeglichen wurde. (Ritschard 1982, S. 199)

Die einsetzende Immigration führte in den alten Bundesländern der BRD zu einer Unterschichtung der Sozialstruktur, was bedeutet, dass sich unter die bestehende Sozialstruktur eine weitere Schicht geschoben hat.

Im Folgenden interessiert mich die Frage, wie sich die Sozialstruktur Deutschland durch die angeworbenen Arbeitsmigrantinnen und -migranten verändert hat.

Welche Positionen haben ausländische Arbeitskräfte innerhalb der Sozialstruktur eingenommen und welche Auswirkungen hatte das auf die Positionen der bundesdeutschen Bevölkerung?

Im weiteren Verlauf versuche ich zu zeigen, dass diese objektiven Veränderungen Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung der Deutschen hat. Dabei besteht eine Schwierigkeit darin, eine Brücke zu schlagen zwischen objektiven Gegebenheiten und der Behauptung, diese beeinflussen die subjektive Wahrnehmung insofern, als dass sie eine Negativ-Haltung Ausländern gegenüber mitbegründen.

Meine Vermutung lautet, dass Diskriminierungstendenzen ihre Ursache teilweise in der Sozialstruktur der Gesellschaft haben. Innerhalb dieser hat sich durch Immigration ein Spannungspotential gebildet, welches sich bei ökonomisch schlechter Lage der einheimischen Bevölkerung zwischenmenschlich entlädt, insbesondere zwischen ausländischen Arbeitern und den unteren Schichten der Bundesrepublik, der Arbeiterschicht und der Mittelschicht.

Ich beginne mit einer Bestimmung des Begriffs Sozialstruktur, zugeschnitten auf die Migrationsproblematik im Einwanderungsland nach Heckmann, und versuche im Anschluss die Position ausländischer ArbeitnehmerInnen in der Bundesrepublik empirisch zu bestimmen (III.1.). Unter III.2. erläutere ich, was unter dem Begriff ‚Unterschichtung‘ als Resultat von Einwanderung zu verstehen ist und schildere anschließend Erklärungsversuche für den Unterschichtungseffekt. Unterschichtung hat Konsequenzen im Einwanderungsland. Eine Konsequenz ist die Mobilität der einheimischen Bevölkerung, welche sich in den alten Bundesländern der Bundesrepublik dif-

ferentiell vollzogen hat (III.2.1). Die differentielle Mobilität ihrerseits führt zu einem strukturellen Spannungspotential in der von ihr betroffenen Schicht, das sich in Diskriminierungstendenzen äußert (III.2.2). Als Ausdruck strukturellen Spannungspotentials im zwischenmenschlichen Bereich interpretiere ich die Einstellungen Deutscher in ihrem Verhältnis zu Ausländern. Das aus der strukturellen Veränderung resultierende Konfliktpotential wird bei schlechter wirtschaftlicher Lage offensichtlich.

Dass strukturelle Spannungen grundsätzliche Ursache von Diskrepanzen zwischen Ausländern und Einheimischen sein können, zeigt sich in der Kontaktvermeidung der Gruppen, die sozialstrukturell durch die Unterschichtung entstanden sind (III.3).

III.1 Die Position der Gastarbeiter in der Sozialstruktur der alten Länder der Bundesrepublik Deutschland

Zunächst möchte ich den Begriff der Sozialstruktur kurz umreißen. Heckmann führt drei Dimensionen auf, die ‚ökonomisch-soziale Stellung‘, die ‚soziale Lage‘ und den ‚Situationsbegriff‘ (vgl. Heckmann 1981, S. 143f.).

Anschließend beschreibe ich, wie sich die Position der Gastarbeiter innerhalb der Sozialstruktur der alten Länder der Bundesrepublik Deutschland darstellt.

Bei der *Bestimmung des Begriffs Sozialstruktur* unterscheidet Heckmann drei relevante Aspekte, wobei insbesondere die dritte Dimension für die ‚Ausländerproblematik‘ von Bedeutung ist:

a) Sozialstruktur einer Gesellschaft bezeichnet die empirische Differenzierung von den Gesellschaftsmitgliedern in bestimmte Bevölkerungsgruppen, die sich aus dem gesellschaftlichen Organisationsprinzip ergeben. Eine objektive Gliederung der Bevölkerung lässt sich durch die Stellung im Arbeits-Produktionsprozeß ermitteln. Es geht also darum, die ökonomisch-soziale Stellung zu beleuchten.

b) Der zweite Aspekt wird unter der Bezeichnung soziale Lage gefasst. Die soziale Lage bezieht sich auf das Umfeld außerhalb des Arbeits-Produktionsprozesses von Individuen (z. B. Familienverhältnisse, Wohnsituation (vgl. Heckmann 1981, S. 143).

Bei der Analyse der sozialen Lage von Ausländern im Einwanderungsland ergibt sich im Gegensatz zu anderen Bevölkerungsgruppen ein spezifisches theoretisches Problem, denn:

Ihre soziale Lage ist nicht Resultat ihrer ökonomisch-sozialen Stellung in der Einwanderungsgesellschaft, sondern auch von Auswirkungen ihrer Stellung und Lage in der Herkunftsgesellschaft (...) bestimmt. (Heckmann 1981, S. 144)

Die Analyse muss also vergleichsweise in einem komplexeren Rahmen stattfinden.

c) Der dritte Aspekt konzentriert sich auf Schwankungen innerhalb der sozialen Lage und wird mit dem Begriff der Situation bezeichnet. Hiermit ist gemeint, dass Veränderungen im politischen Bereich oder der Wirtschaftslage Veränderungen der Lebensverhältnisse nach sich ziehen.

Für ausländische Arbeitnehmer als Minderheitengruppe spielt die Betrachtung dieser Dimension eine wesentliche Rolle, denn sie sind von Veränderungen im gesamtgesellschaftlichen Bereich (z. B. „(...) Entstabilisierungen der Lage aufgrund politischer Vorgänge, z. B. Gesetzesänderungen (...)“ (ebd., a.a.O.)) besonders betroffen. So erfüllen sie im Konjunkturzyklus eine Funktion, die Heckmann als „(...) „Puffer“ in der Krise, „Hebel“ im Aufschwung (...)“ (ebd., A. 165) bezeichnet. In wirtschaftlich guten Zeiten werden Ausländer als Arbeitskräfte benötigt, in wirtschaftlich schlechten Zeiten sind sie der Bedrohung durch Arbeitslosigkeit am schnellsten ausgesetzt, wodurch ihre unsichere Lage dokumentiert wird.

Es zeigte sich in den Rezessionen von 1966 bis 1968, dass die Anzahl der ausländischen Beschäftigten in konjunkturabhängigen Wirtschaftszweigen reduziert wurde. Sie sank um 30 % von 1,3 Mio. auf 0,9 Mio. (ebd., S. 162).

Die *demographische Struktur der Migrationsbevölkerung* weist auf ihre besondere Bedeutung hin. Vergleichsweise zur inländischen Bevölkerung sind sie überproportional im Alter 20 – 40 Jahren vertreten, dabei ist der Anteil der Männer wesentlich höher. Daraus erklärt sich, dass sie ökonomisch besonders produktiv sind. Ihre Erwerbsquote liegt weit über der der Einheimischen (vgl. Heckmann 1981, S. 187). Die ausländischen Arbeitnehmer sind überwiegend als angelernte bzw. ungelernte Arbeiter beschäftigt. Für das Jahr 1973 geben die Zahlen, auf die Heckmann sich beruft, an, dass 82 % der Arbeitskräfte in den eben genannten Qualifikationsstellungen arbeiten und nur 18 % als Facharbeiter tätig sind (vgl. Heckmann 1981, Tabelle III.2.6., S. 159)

Heckmann geht der Frage nach, *in welchen Bereichen Ausländer arbeiten* und stellt fest, dass diese zu einem überwiegenden Anteil in der Produktion beschäftigt sind. Zu fast 75 % verteilen sie sich auf drei Bereiche:

- der Eisen- und Metallerzeugung bzw. -verarbeitung (37 %)
- im übrigen verarbeitenden Gewerbe, worunter z. B. die chemische Industrie der die Herstellung von Kunststoffteilen fällt (25 %)
- im Bau-, Ausbau- und Bauhilfsgewerbe (14 %) (vgl. Heckmann 1981, Tab. III.2.3., S. 156).

Kennzeichnend für die soeben aufgeführten Bereiche ist, dass „(...) von der Struktur des Produktionsprozesses oder der Art der Dienstleistungstätigkeit der Anteil der körperlich schweren, gesundheitsgefährdeten und/oder schmutzigen Arbeit besonders hoch [ist].“ (ebd., S. 160)

Auch ist hier die Gefahr am Arbeitsplatz sehr hoch. Ausländer haben eine doppelt höhere Unfallrate als deutsche Arbeiter (ebd., S. 160).

Bezüglich des Einkommens liegen die Stundenlöhne bei ausländischen Arbeitnehmern in fast allen Wirtschaftsbereichen unter den Durchschnittslöhnen (ebd., S. 185). Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass Ausländer überwiegend unbeliebte Arbeit mit einem geringen Prestigewert verrichten. (Ähnliches lässt sich für die Schweiz feststellen. Hier konstatiert Niederberger, dass Ausländer die Arbeitsplätze bekleiden, die die Schweizer meiden (vgl. Niederberger 1982, S. 83)).

III.2 Unterschichtung der Sozialstruktur der alten Länder der Bundesrepublik Deutschland durch Immigration

Durch die obige Beschreibung der ökonomischen Stellung der ausländischen Arbeiter wird deutlich, dass ausländische Arbeiter innerhalb der Sozialstruktur die untersten Positionen besetzen. Diese Tatsache als Resultat von Arbeitsimmigration wird unter dem *Begriff Unterschichtung* subsummiert und ist vornehmlich bei Aufenthaltsbeginn der Immigranten zu erwarten (vgl. Esser 1980, S. 116).

Den Unterschichtungseffekt definiert Hoffmann-Nowotny folgendermaßen:

Beschreibt man ihn spezifischer, so bedeutet er, dass unter die bestehende Struktur eine ethnisch fremde und politisch weitgehend rechtlose Sozialschicht mit Merkmalen geschoben wird, die nicht mehr dem allgemeinen Entwicklungsstand der aufnehmenden Länder entsprechen. (Hoffmann-Nowotny 1987, S. 49)

Mit dem Begriff Unterschichtung ist gleichzeitig auch das Verhältnis von Immigranten und Einheimischen charakterisiert, nämlich als „(...) die (relative) Machtposition der Wanderer zur Bevölkerung des Aufnahmesystems (z. B. Eroberungswanderungen vs. Unterschichtungen)“ (Esser 1980, S. 25).

Wie erklärt sich die *Unterschichtung der Sozialstruktur*? Nach Hoffmann-Nowotny ist Unterschichtung ein Resultat der Migration, die aufgrund eines Spannungsunterschiedes, „(...) d.h. eines Entwicklungsgefälles zwischen Immigrations- und Emigrationssystem“ (Hoffman-Nowotny 1973, S. 21) erfolgt.

Der Entwicklungsstand des Herkunftslandes führt dazu, dass die Einwanderer vielfach mit einer geringen Schulbildung und geringer beruflicher Qualifikation immigrieren. Mit diesen Merkmalen haben die Immigrierten eine relativ niedrige erwerbbare

Statusposition (vgl. Hoffmann-Nowotny 1987, S. 49). Das bedeutet, dass die Einwanderer auf erwerbzbaren Statuslinien in der Tendenz niedriger liegen als die Einheimischen. Hoffmann-Nowotny vermutet auch, dass das Entwicklungsgefälle zwischen Emigrationssystem und Immigrationssystem zu einem „Element negativer Zuschreibung“ (Hoffmann-Nowotny 1973, S. 21) seitens der einheimischen Bevölkerung wahrgenommen wird, dass das Emigrationssystem in seiner Position unter der Position des Immigrationssystems steht (ebd., S. 21). Dadurch wird die Unterschichtungstendenz unterstützt.

Eine weitere Verstärkung der Unterschichtungstendenz drückt sich darin aus, dass zugunsten des Aufstiegs der Einheimischen die Mobilität der Immigranten gebremst bzw. verhindert wird:

Diese Tatsache kommt konkret zum Ausdruck in der Erschwerung oder Verhinderung des Erwerbs eines vollen Mitgliedsstatus, in Maßnahmen, die die Rotation der Immigranten relativ hochhalten oder sie nur als Saisonarbeiter zulassen. (ebd., S. 21)

Das Einwanderungsland hat ein konkretes Interesse daran, Berufskategorien, die gering entlohnt werden und aufgrund der Arbeitsbedingungen nicht von der einheimischen Bevölkerung gefragt sind, also einen niedrigen Prestigewert haben, mit Einwanderern zu besetzen (Hoffmann-Nowotny 1973, S. 49).

Ritschard schildert aus der Sicht des Marktes den Prozess, der sich im Einwanderungsland vollzieht, aus dem sich das Interesse des Einwanderungslandes erklärt. Im Aufnahmeland hat ein struktureller Wandel eingesetzt, vor allem bedingt durch einen technologischen Wandel. Dieser führt zu einer Veränderung insbesondere der sektoralen Beschäftigungsstruktur. Die Konsequenz daraus ist die Freisetzung von Arbeitskräften in bestimmten Sektoren und Branchen, (...) vor allem im Primärsektor und in spezifischen Branchen des Sekundärsektors (...)“ (Ritschard 1982, S. 203). Zugleich liegt in den sich entfaltenden Branchen des Sekundär- und des Tertiärsektors ein Arbeitskräftebedarf vor.

Die Dynamik des strukturellen Wandels kann gleichgewichtig oder ungleichgewichtig verlaufen (ebd., S. 203).

Der strukturelle Wandel in der Bundesrepublik Deutschland nach dem II. Weltkrieg hat zu einem Ungleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt geführt (ebd., S. 243).

1. Über Immigration von ausländischen Arbeitskräften erfolgte eine Expansion der Beschäftigungsstruktur.
2. Über Kapitalinvestition und über Arbeitsintensivierung durch Automatisierung und Produktivitätssteigerung (ebd., S. 204).

Um der technologischen Entwicklung nachzukommen, erfolgte zum einen eine Veränderung der Beschäftigungs- und Qualifikationsstruktur, zum anderen wurden Prozesse der Qualifizierung und Dequalifizierung von Arbeitskräften in Gang gesetzt.

Aufgrund dieser Prozesse verändert sich die Schichtzusammensetzung der Bevölkerung, so dass manche Berufe an Bedeutung verlieren (z. B. Bauern), anderen Berufen ein Bedeutungsgewinn zukommt (z. B. Angestelltenschicht).

Daraus resultiert:

Diese Veränderungen der Klassen-/ Schicht-Struktur führen unter den Bedingungen der Hochkonjunktur mit einem ausgesprochenen Arbeitskräftemangel zu spezifischen Lücken in der Beschäftigungsstruktur. Der Zugang zu diesen Positionen kann nun für ausländische Arbeitskräfte geöffnet werden. (ebd., S. 204)

Die Immigration von Ausländern führt dann zu einer Unterschichtung der Sozialstruktur des Einwanderungslandes, wenn ein Defizit in den tiefen Positionen besteht.

Bestünde dagegen in allen Positionen der Beschäftigungsstruktur gleichermaßen ein Arbeitskräftemangel, würden alle sozialen Schichten expandieren.

Die Möglichkeit der Unterschichtung, so Ritschard, ist aber auch von der einheimischen Bevölkerung abhängig. Sie muss sich den veränderten strukturellen Bedingungen anpassen, damit der Zugang für ausländische Arbeiter in die freien Positionen geöffnet werden kann (ebd., S. 204).

Die Unterschichtung im Einwanderungsland führt dazu, dass sich die ohnehin schon existierenden sozialen Distanzen in der Gesellschaft vergrößern, da sich eine Schicht gebildet hat, die vergleichsweise zu den bisher existierenden Schichten nicht dem Entwicklungsstand der Gesellschaft entsprechen.

Die Folgen der Unterschichtung führen im Einwanderungsland zu vielfältigen Problemen. So ist im Einwanderungsland die schriftliche Kommunikation zum dominanten Medium geworden. Teile der angeworbenen Arbeitskräfte sind jedoch mit wenig oder gar keiner Schulbildung immigriert. Was zum Beispiel das Bildungssystem anbelangt, so wird eine Eingliederung der Kinder dadurch erschwert, dass ihre Eltern einer Sozialschicht angehören, die im Entwicklungsverlauf des Aufnahmesystems schon überwunden wurde (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973, S. 50).

III.2.1 Mobilität und differentielle Mobilität der einheimischen Bevölkerung der alten Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland

Neben der vorangegangenen auszugsweise dargestellten Problematik infolge der Unterschichtung, hat diese eine besondere Bedeutung für die einheimische Bevölkerung. *Durch die Unterschichtung steigen die Mobilitätschancen der einheimischen*

Bevölkerung. (Hier sei am Rande erwähnt, dass sich, objektiv betrachtet, nur scheinbar vertikale Mobilität vollzieht. Das Gesamtsystem expandiert, es werden im oberen Teil des Schichtungsgefüges Positionen frei und dabei gleichzeitig die untersten Positionen durch Immigranten besetzt, so dass ein kollektiver Aufstieg stattfindet, „Insgesamt erhält sich jedoch das gesamte Relationsgefüge“ (Esser 1980, S. 255).

Burbaum hat den Versuch unternommen, die Aufwärtsmobilität der deutschen Arbeiter zu schätzen. Mit Daten der amtlichen Statistik für den Zeitraum von 1960 bis 1970 kommt er zusammenfassend zu folgendem Ergebnis:

1. Zwischen 1960 und 1970 stieg die Gesamtzahl der abhängig Beschäftigten geringfügig an.
2. Die Zahl der Arbeiter nahm im gleichen Zeitraum um ca. 1 Mill. ab (Zwischensaldo: 1 Mill. „Aufstiege“).
3. Im gleichen Zeitraum wuchs die Zahl der ausländischen Arbeiter um ca. 1,7 Millionen, d.h. es müssen noch einmal 1,7 Millionen inländische Arbeiter „ersetzt“ worden und „aufgestiegen“ sein.
4. Gesamtsaldo der „Aufstiege“ = 2,7 Millionen.
5. Gleichzeitig nahm im untersuchten Zeitraum die Zahl der Angestellten um 2,3 Millionen zu. Diese Zunahme muß also vor allem aus dem Überwechsel aus Arbeitstätigkeiten erfolgt sein; die wichtigste Bedingung hierfür war die Zuwanderung der Gastarbeiter. (Burbaum 1974 b, S. 235f. zit. n. Heckmann 1981, S. 171)

Die vertikale Mobilität der einheimischen Bevölkerung erhöht den Bedarf an ausländischen Arbeitskräften auf der unqualifizierten Stufe der Beschäftigungshierarchie (Ritschard 1982, S. 212), womit eine Folge wiederum zur Ursache wird, denn sie wirkt unterschichtungsfördernd.

Durch die Unterschichtung der Sozialstruktur ergibt sich für die einheimische Bevölkerung eine Verbesserung ihrer „Mobilitätschancen“ (Hoffmann-Nowotny 1987, S. 51), das heißt, ein sozialer Aufstieg ist zwar möglich, kann jedoch nicht von allen Individuen umgesetzt werden, *vor allem ältere und ungelernte Einheimische können diese Chance für sich nicht nutzen.* In den alten Bundesländern Deutschlands hat sich somit die *Mobilität differentiell vollzogen*, so dass man zwei Kategorien benennen kann: Jene, die die Mobilitätschancen für sich nutzen konnte und jene, die diese Chance nicht umzusetzen vermochten (vgl. ebd., S. 51).

Obwohl die *ökonomische Stellung der ausländischen Arbeiter* deutlich zeigt, dass sie innerhalb der Sozialstruktur ganz unten angesiedelt sind, ist zu beachten, dass sie *sozialstrukturell, also objektiv betrachtet, eine „Bezugsgruppe“* (Heckmann 1981, S. 165) *zu den einheimischen Arbeitern* bilden (Ich nehme an, dass aus einer sozialstrukturellen Bezugsgruppe in der subjektiven Wahrnehmung eine Vergleichsgruppe werden kann.). Gemeinsam ist ihnen, dass sie der Arbeiterschicht angehören, Unter-

schiede konstituieren sich aufgrund einer Qualifikationsschichtung. Diese ist eng mit einer Hierarchie- und Prestigeschichtung und einer Tätigkeitsdifferenzierung bezüglich Arbeitsart und betrieblichem Arbeitsbereich verbunden. Infolgedessen manifestieren sich diese Unterschiede in einem „(...) Schichtungsverhältnis zwischen beiden Gruppen (...)“ (ebd., S. 165).

Infolge der Unterschichtung konnte ein Teil der einheimischen Bevölkerung die objektiv gegebenen verbesserten Mobilitätschancen nicht für sich umsetzen.

In ihrer *subjektiven Wahrnehmung erleben diese Einheimischen sich mit Ausländern auf die gleiche soziale Stufe gestellt*, was sie für sich als *relativen Statusverlust* interpretieren (vgl. Hoffmann-Nowotny 1987, S. 51), so dass sich ein Gefühl der Unterprivilegierung einstellt (vgl. ebd., S. 52). Nach Hoffmann-Nowotny resultiert die Interpretation des Statusverlustes aus der Vermutung, es bestehe eine internationale Schichtung, die zum Maßstab einer internen Schichtung im Bewusstsein geworden ist. Dabei wird „der Statusverlust (...) tendenziell umso größer empfunden, je größer die Entwicklungsdistanz zwischen dem Herkunftskontext einer ethnischen Gruppe, mit der sich ein Einheimischer auf die gleiche soziale Stufe gestellt sieht, und dem Einwanderungsland ist“ (ebd., S. 52). Wie sich für die Schweiz zeigen ließe – so Hoffmann-Nowotny – treten soziale Spannungen nicht nur dann auf, wenn diese Gruppe und ausländische Arbeitnehmer einen direkten Konkurrenzkampf um wenige Arbeitsplätze ausfechten, sondern auch bei Über- und Vollzeitbeschäftigung.

Soziologisch erlebt diese Gruppe die Gesellschaft als anomisch, wobei Anomie den Zustand beschreibt, bei dem die Ziele und die Mittel diese zu erreichen nicht übereinstimmen. Übersetzt heißt das für diese spezielle Gruppe, dass sie von den Zielen – dem sozialen Aufstieg - ausgeschlossen ist, da es ihr an den notwendigen Mitteln fehlt, denn sie können die dafür erforderlichen Qualifikationen nicht aufweisen.

Infolge der Unterschichtung hat ein Teil der einheimischen Bevölkerung eine schnelle Aufwärtsmobilität erfahren. Innerhalb dieser Gruppe besteht eine Ungleichheit zwischen ihrem Einkommensstatus und ihrem Bildungs- und Qualifikationsstatus. Letzterer liegt, wenn man es hierarchisch formuliert, unter dem Einkommensstatus.

Auch diese Gruppe lebt im Zustand der Anomie (s.o.), d. h. also Ziele und benötigte Mittel zur Zielerreichung stehen in Dissonanz zueinander, was sich folgendermaßen erklärt: Es besteht ein Ungleichgewicht zwischen dem Ziel des durch Unterschichtung erreichten Status, der sich im Einkommen und in der beruflichen Stellung widerspiegelt und dem Mittel, also der Qualifikation, die diesem Ziel nicht entspricht. Sie

stehen damit vor dem Problem, ihre Statuskonfiguration nicht in ein Gleichgewicht bringen zu können (Vgl. Hoffmann-Nowotny 1987, S. 52).

III.2.2 Strukturelles Spannungspotential in der Arbeiterschicht führt zu Diskriminierungstendenzen

Aufgrund der Unterschichtung durch die angeworbenen Arbeitskräfte hat sich ein strukturelles Spannungspotential gebildet. Die Sozialstruktur hat sich dahingehend verändert, dass sich zwei Problemgruppen gebildet haben, die die Gesellschaft als anomisch erleben. Dieses strukturelle Spannungspotential wird auf der Ebene des Individuums offensichtlich. Anomie führt zu Desorientierung, Angst und Frustration und entlädt sich möglicherweise aggressiv. Soziale Vorurteile und Diskriminierung können die Folge individueller Anomie sein.

Nicht schon die tatsächliche Lage stellt das Problem dar, sondern erst die wahrgenommene Diskrepanz zwischen dieser und dem, was die Menschen für wünschenswert oder auch für ‚normal‘ halten, konstituiert ein Problem. (Koch-Arzberger 1985, S. 20)

Die stärkste Diskriminierung gegenüber den ehemals benannten Gastarbeitern lässt sich in den unter Kap. III.2.1 beschriebenen Gruppen nachweisen (vgl. Hoffmann-Nowotny 1987, S. 53).

Betrachtet man Diskriminierungstendenzen gegenüber Einwanderern abhängig vom Verdienst bei gleicher Qualifikation (im Vergleich zu den Ausländern), lässt sich feststellen, dass beide Gruppen Widerstand gegen eine Integration der Ausländer leisten. Diese sollen außerhalb der Gesellschaft stehen bleiben. Diskriminierung im politischen, beruflich und sozialen Bereich ist bei denjenigen, die mehr bzw. weniger verdienen größer als bei denjenigen, die gleichviel verdienen (vgl. ebd. Tab.2, S. 53). Bei der Frage, ob eine Rückkehr der Ausländer erzwungen werden soll oder nicht, wird dies von den weniger Verdienenden befürwortet, bei denjenigen, die bei gleicher Qualifikation mehr verdienen, lässt sich eine ‚neufeudale‘ Symptomatik nachweisen. Das heißt, dass die Anwesenheit von Ausländern zwar geduldet wird, allerdings soll „(...) ihnen die Teilhabe an den Werten der Gesellschaft aufgrund zugeschriebener Kriterien (ethnischer Zugehörigkeit) versagt (...) werden“ (ebd., S. 53).

Ideologisch betrachtet wird hiermit ein Element traditionalfeudaler Gesellschaften in eine moderne Gesellschaft transformiert. Demnach ist der Grad der Teilhabe an den Werten einer Gesellschaft nicht mehr von erwerbbaaren Kriterien, also von Leistungskriterien, abhängig, sondern von zugeschriebenen Kriterien.

Die vorangegangene Schilderung kann zu der Schlussfolgerung führen, dass diskriminierende Reaktionen „in der Struktur unserer Gesellschaft und in der Position des Einzelnen (angelegt sind)“ (ebd., S. 55) und vorzugsweise in den unteren Schichten zum Ausdruck kommen, die von der Unterschichtung der ‚Gastarbeitergeneration‘ direkt in ihrer Position beeinflusst werden. Auch die Oberschicht wird durch die neue Unterschicht beeinflusst, „jedoch weniger über ihre individuellen Statuskonfigurationen als vielmehr über ihren Mitgliedschaftsstatus im Einwanderungskontext (...)“ (ebd., S. 23).

Wenn man sich bewusst macht, wie Ausländer von der einheimischen Bevölkerung wahrgenommen werden, so stellt man fest, dass sich eine *Negativ-Haltung gegenüber Ausländern besonders in den unteren Schichten konstituiert*. Also dort, wo sich durch Unterschichtung der Sozialstruktur ein Spannungspotential gebildet hat.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass sich diese Negativ-Haltung nicht generell gegen alle Ausländer richtet, sondern gegen die, die unter die so genannte Kategorie ‚Gastarbeiter‘ fallen. Wenn Diskriminierungen Resultat eines strukturellen Spannungspotentials sind, dann könnten die Einstellungen zum einen als ein Beleg für diese These gelten, zum anderen zeigen sie, dass gesellschaftliche Probleme erst über die subjektive Wahrnehmung und Bewertung aus einem objektiven Rahmen in reale Konflikte transformiert werden.

Von 1978 bis 1983 hat sich die Einstellung gegenüber Ausländern extrem verändert. 1978 waren es 39 % der Deutschen, die sich für eine Rückkehr der Ausländer aussprachen, 1982 schon 68 % und 1983 80 % (vgl. Koch-Arzberger 1985, S. 22).

Dabei hat Bildung einen entscheidenden Einfluss, 71 % der Befürworter hatten einen Volksschulabschluss, 51 % das Abitur.

Dass ein starker bzw. sehr starker Konflikt zwischen Ausländern und Deutschen bestünde, meinten 1980 64 % der Deutschen, dabei empfinden eher die weniger Gebildeten eine Spannung als die Gebildeten (vgl. ebd., S. 27).

Sowohl bei der Rückkehrfrage als auch bei der Konfliktfrage haben die weniger Gebildeten eher eine Antihaltung gegenüber Ausländern als die Gebildeten. Wenn man davon ausgeht, dass sich die weniger Gebildeten in der Unterschicht befinden, kann man deren Einstellungen als subjektiven Ausdruck eines strukturellen Spannungspotentials deuten.

Das strukturelle Spannungspotential wird dann aktiviert und entlädt sich auf der zwischenmenschlichen Ebene, wenn die persönliche wirtschaftliche Lage unzufrieden stimmt.

Die Annahme, *Negativeinstellungen gegenüber Ausländern treten vermehrt in den unteren Schichten auf, wird bestätigt durch die Beziehung zwischen wirtschaftlicher Lage und der Einstellung zu Ausländern*, nämlich „(...) dass eine positive Einschätzung der eigenen wirtschaftlichen Lage sowie der allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklung auch mit eher positiven Einstellungen gegenüber den Ausländern einhergeht“ (Koch-Arzberger 1985, S. 23). Zwischen 1978 und 1982 stieg der Anteil derjenigen, die sich für eine Rückkehr der Ausländer aussprachen von 39 % auf 68 %, parallel dazu sank der Anteil derjenigen, die die Wirtschaftslage als gut bzw. sehr gut einschätzten von 68 % auf 21 % (vgl. ebd., S. 24).

Bei der deutschen Bevölkerung zeigte sich, „dass (...) Ängste um die wirtschaftliche Existenz bei den Einstellungen immer wieder eine Rolle gespielt haben (...)“ (ebd., S. 31). 1967 war ein größerer Anstieg der Arbeitslosenquote zu verzeichnen. In diesem Jahr meinten zwei Drittel der Deutschen, dass zuerst den Gastarbeitern gekündigt werden sollte, dann erst den deutschen Arbeitern. Die labile wirtschaftliche Lage führt dazu, dass ein Konflikt an die Oberfläche kommt, der sich strukturell durch die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte formiert hat. Ich gehe davon aus, dass ein wirtschaftliches Tief besonders in den unteren Schichten existentiell spürbar wird.

III.3 Zusammenfassung und die Frage nach einer Lösung für Spannungsabbau

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch die Anwerbung und Anstellung ausländischer Arbeitskräfte eine Unterschichtung der Sozialstruktur der alten Länder der Bundesrepublik Deutschland stattgefunden hat. D. h. Ausländer haben die untersten Positionen besetzt und bilden sozusagen eine ‚Unterunterschicht‘. Die Ursachen für die Unterschichtung liegen zum einen in einem internationalen technologischen Entwicklungsgefälle und zum anderen in den Interessen des Aufnahmelandes, in dem aufgrund eines strukturellen Wandels die untersten Positionen der Beschäftigungsstruktur frei werden. Durch die Unterschichtung erfährt die einheimische Bevölkerung eine Mobilität, welche sich in den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland differentiell vollzogen hat.

Die differentielle Mobilität wiederum verursacht ein strukturelles Spannungspotential innerhalb der Arbeiterschaft, aus dem sich auf der individuellen Ebene Diskriminierungstendenzen gegenüber ‚Fremden‘ entwickeln können.

Es stellt sich die Frage, wie sich dieses Spannungspotential verringern lässt, um damit auch Diskriminierung abzubauen. Als Lösung wurde vermutet, dass Diskriminierung und Spannung reduziert werden könnten, indem man die Beziehung von Einheimischen und Zugezogenen verbessere. In einer Umfrage von Infas wurde getestet, inwieweit Kontaktintensivierung das Urteil Deutscher über Ausländer beeinträchtigt. Das Ergebnis lautete folgendermaßen: Eher gute Erfahrungen mit Ausländern haben in der Mehrheit Befragte mit regelmäßigen Kontakten zu Ausländern (47 %), während nur 18 % der Gruppe mit einem seltenen Kontakt zu Ausländern diese positive Aussage machten (vgl. Koch-Arzberger 1954, S. 25).

Es bestehe eine negative Beziehung zwischen der Intensität von privaten Kontakten mit Ausländern und Diskriminierungstendenzen, jedoch zeigte eine weiterführende Analyse, dass vor allem diejenigen privaten Kontakte zu Ausländern pflegen, die von der strukturellen Spannungsproblematik nicht betroffen sind.

Die Zielgruppe einer bewusst herbeigeführten Kontaktintensivierung wären die beiden durch die Unterschichtung der Sozialstruktur entstandenen Gruppen. Es zeigt sich, dass zwischen einheimischen Arbeitern und ausländischen Angestellten nur sehr wenig privater Kontakt besteht (vgl. Hoffmann-Nowotny 1987, S. 56). Auch Koch-Arzberger bemerkt, „(...) daß der Anteil der Kontaktbereiten gerade in der Gruppe, die ihn gewissermaßen am nötigsten hätte, die noch nie Kontakte zu Ausländern hatte, ganz besonders gering und bei denen, die bereits regelmäßig Kontakt haben, am höchsten ist.“ (Koch-Arzberger 1985, S. 25).

So weist die Strategie der Kontaktintensivierung zum Abbau von Diskriminierung auch auf das strukturelle Spannungspotential hin, da die Gruppen, die sich in dieser Konstellation befinden, sich offenbar meiden. Demzufolge erklärt Hoffmann-Nowotny, „(...) dass Interaktion erst möglich wird, wenn die strukturbedingten Spannungen wegfallen.“ (Hoffmann-Nowotny 1987, S. 55)⁴⁷

Die strukturellen Spannungen (...) werden unter den gegebenen Bedingungen weitgehend in individuelle Anomie umgesetzt, also einen Zustand des Gefühls individueller Ohnmacht und Ratlosigkeit, ja Angst, in dem die Einwanderer einmal als ‚Bedrohung‘ perzipiert, zum anderen aber auch als machtlose Minorität zum ‚Sündenbock‘ für alle Übel dieser Welt werden [...]. Das Gefühl einer Bedrohung, oder auch lediglich das einer Unterprivilegierung, Zurücksetzung, aber auch allgemeine Desorientie-

⁴⁷ Zur Funktion von ‚Gastarbeiter‘ als „industrielle Reservearmee“ vgl. Treibel (1999), S. 117 f., S. 121.

rung und Desintegration, haben verschiedene ‚Strategien‘ zur Folge, die vor allen Dingen gegen Ausländer gerichtet sind.“ (zit. n. Hoffmann-Nowotny 2000, 166f.)⁴⁸

Für die berufliche Integration türkischer Arbeitnehmer stellt Schultze 1991 fest, dass die Unterschichtungsthese im Einwanderungsland für die erste Einwanderergeneration vollkommen bestätigt wird: 92 % sind an- bzw. ungelernte Arbeitnehmer, lediglich 5 % sind als Fach- oder Vorarbeiter tätig. Weitgehend trifft dieser Sachverhalt auch auf die zweite Generation zu. Schultze konstatiert, dass der ersten und zweiten Einwanderergeneration Berufe mit komplexen Kontroll- und Leistungsbefugnissen verwehrt wurden. Allerdings schaffte es die zweite Generation, die aufgrund der Herkunft existierende strukturelle und kulturelle Distanz zu verringern (vgl. Schultze 1991, S. 421ff.).

Da sich das globale Migrationsgeschehen derzeit und zukünftig weiterhin auf die bestehende Gesellschaft auswirken wird, möchte ich dieser Problemstellung unter III.4 weiter nachgehen, da sich die Konfliktherde in der pädagogischen Praxis bereits zeigen.

III.4 Multikulturalismus und Integration: Zur Ethnisierung strukturellen Konfliktpotentials

Bevor ich explizit auf die *soziologische Perspektive des Konzeptes Multikulturalismus in Hinsicht auf die Integration* zu sprechen komme, möchte ich in Anlehnung an Hamburger bemerken, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrungen zunächst als Kinder und Jugendliche angesehen werden sollten. Migrationserfahrung sollte in der Praxis lediglich als ein Teil der Biographie verstanden werden, denn „... die Verletzung von Gleichbehandlungsprinzipien, die Vorenthaltung von Anerkennung oder die Missachtung von Individualität führen in allen Situationen und im Umgang mit allen Kindern und Jugendlichen zu Problemen und Konflikten (...)“ (Hamburger 2002, S.10). Dabei spielt im Leben konkreter Biographien von Individuen die jeweilige Migrationserfahrung selbstverständlich eine wichtige Rolle. Vor allem der Grund für die Migration hat einen nachhaltigen Einfluß auf das spezifische Leben. So unterscheidet Hamburger *vier Migrationstypen* (a.a.O., S.13): Der erste Migrationstyp migriert aufgrund von Naturkatastrophen, der zweite Migrationstyp fasst Migration aus wirtschaftlichen Gründen wie z. B. Arbeitslosigkeit zusammen, ein dritter Migrationstyp umfaßt Menschen, die ihre Heimat aus politischen und religiösen Gründen

⁴⁸ Im Originaltext befindet sich keine Quellenangabe des Zitats, das von Hoffmann-Nowotny zitiert wird.

verlassen, um der Verfolgung zu entgehen und schließlich summiert der vierte Migrationstyp die Menschen, die aus sozialen Gründen z. B. aufgrund von Familienzusammenführung einwandern. Migranten – so Hamburger – werden als Ausländer wahrgenommen, so ist Migrationspolitik überwiegend Ausländerpolitik. Migrationsprozesse, die aus sozialwissenschaftlicher Perspektive untersucht werden, sind demnach mit Prozessen politischer Beschreibung und politischen Interessen gekoppelt (a.a.O., S.15). Aktuelle Migrationsprozesse in die westliche Welt haben dabei die Dimension interkontinentaler Wanderung angenommen.

Heute erleben die Länder der westlichen Welt nicht mehr nur eine internationale, sondern zunehmend eine interkontinentale Einwanderung: Als (eingeschränkte) Fortsetzung der Arbeitsmigration, als zunehmende und (weniger einschränkbare) Heirats- und Familiennachzugsmigration, als anhaltende Flüchtlingsbewegungen (u.a. als Folge der Vertreibung ganzer „Völker“) sowie als Asylmigration und als illegale Einwanderung. (Hoffmann-Nowotny 2000, S. 157)

Nach dem Auflösen des früheren Ostblocks ist neben der globalen Süd-Nord-Wanderung eine Ost-West-Wanderung zu beobachten. Länder in Europa, die zuvor traditionelle Emigrationsländer waren, sind inzwischen selbst Immigrationsländer geworden. In Ländern im Osten warten MigrantInnen aus der so genannten Dritten Welt auf die Weiterwanderung in den Westen. Vermutlich wird die globale Süd-Nord-Wanderung aufgrund ökologischer Brennherde weiterhin ansteigen (vgl. ebd., S. 157). Auch konkret auf Deutschland bezogen muss man inzwischen mehr von einer interkontinentalen Wanderung als von einer internationalen Wanderung sprechen.

Eine Betrachtung der ausländischen Bevölkerung in Deutschland nach Kontinenten macht deutlich, warum zunehmend von interkontinentalen Wanderungen gesprochen werden muss: Per Ende 1996 stammen (in runden Zahlen) 2.700.000 Personen mit Ausländerstatus aus Asien (darunter die geographisch Asien zuzurechnenden 2.000.000 Türken), 300.000 aus Afrika, 190.000 aus Nordamerika sowie 9.000 aus Australien und Ozeanien (Total rd. 3.200.000=rd. 44 % der gesamten ausl. Bevölkerung). Die 15 EU-Länder stellen zusammen hingegen nur 1.800.000 Ausländer in Deutschland. Das sind einige wenige Zahlen zum *aktuellen* Stand des Wanderungsgeschehens. (ebd., S. 158)

Um die Voraussetzungen sozialer Ungleichheit zwischen Einheimischen und Zugewanderten und den Konflikten, die als ethnisch bezeichnet werden, zu verstehen, ist es unumgänglich den Blick auf das weltweite Bevölkerungspotential zu richten. Wie sehen die Entwicklungen der Weltbevölkerung vermutlich aus und wie sieht deren regionale Verteilung aus? Die Weltbevölkerung soll nach Berechnungen der Vereinten Nationen im Jahr 2025 ca. 8,8 Milliarden erreicht und sich um 2100 auf 10 Milliarden stabilisiert haben, andere Vorhersagen schätzen die Zahl sogar auf 12 Milliarden. Dabei verteilt sich – so wie auch derzeit – die Weltbevölkerung zu 20% auf die so genannten entwickelten Länder und zu 80% auf die so genannten unterentwickel-

ten Länder. Das bedeutet für westliche Gesellschaften: Neben der zunehmenden sozialen Ungleichheit („neue Armut“) innerhalb der einheimischen Bevölkerung, sind und werden westliche Gesellschaften mit „(...) *einwanderungsbedingter* sozialer Ungleichheit konfrontiert (...) und das heißt, es fallen soziale Klasse (Unterschicht) und ethnische Zugehörigkeit (Minderheitenstatus) zusammen. Damit ist dann auch die Grundlage dafür gelegt, strukturelle *Klassenkonflikte* als *ethnisch-kulturelle* Konflikte zu definieren und auszutragen (...)“ (ebd., S. 159). Rekurrierend auf Heitmeyer (1997) muss man sich vermutlich darauf vorbereiten, dass es in westlichen Gesellschaften vermehrt zu Gewaltausbrüchen kommen wird, die als ethnisch-kulturell motiviert erscheinen. Dieser Prozess würde durch das Konzept der *Multikulturellen Gesellschaft* begünstigt werden, so Hoffmann-Nowotny. Als perfekte Idee der Einwanderungsgesellschaft im Diskurs zum *Konzept der Multikulturellen Gesellschaft* gepriesen, fehlt es dem Multikulturalismuskonzept – so Hoffmann-Nowotny und wie die oben beschriebenen Positionen verdeutlichen – an einer übereinstimmenden Definition darüber, was unter einer Multikulturellen Gesellschaft zu verstehen ist,⁴⁹ d. h., es fehlt die Basis, auf der die Idee der Multikulturellen Gesellschaft entwickelt und aufgebaut werden kann (vgl. II.6).

Einwanderer sollen zwar integriert, gleichzeitig aber in kultureller Distanz zur Mehrheit verbleiben (verbleiben dürfen oder müssen – je nach Standort). ‚Assimilation‘ wird in diesem Zusammenhang und im Zeichen von ‚political correctness‘ zum Unwort (...)“ (Hoffmann-Nowotny 2000, S. 160)

Das *Konzept der Multikulturellen Gesellschaft* nimmt die strukturell gesellschaftlichen Verhältnisse nicht ausreichend zur Kenntnis. Es existieren Konflikte der Interessen, die sich aus strukturellen Gegebenheiten entwickeln. Diese Konflikte der Interessen würden durch das *Konzept der Multikulturellen Gesellschaft* auf Konflikte zwischen verschiedenen Werten reduziert. Eine ernsthafte Umsetzung hieße „(...) letztlich den Abschied vom „Ziel gesellschaftlicher Integration auf der Grundlage universalistischer Normen“ (Naumann 1990, S. 25), d. h. den Abschied vom Ziel des Abbaus askriptiv legitimerter sozialer Ungleichheit (...)“ (ebd., S. 160). Die Diskurskritik hat nicht dazu geführt, dass man sich mit makro- und mikrosoziologischen Determinanten und Prozessen von Integration und Segregation von Immigranten auseinandergesetzt hat. Eine *Überführung des Konzepts Multikulturelle Gesellschaft* in ein „wissenschaftliches *Modell der Integration* von Immigranten“ macht es notwendig, die Migrationssoziologie und die Migrationsforschung zu Rat zu ziehen (vgl. ebd., a.a.O.). Diese bie-

⁴⁹ Vgl. hierzu auch Mintzel (1997), 69ff..

ten eine Fülle von empirischen Arbeiten zu Eingliederungsprozessen, Mechanismen der Ein- und Ausgrenzung, auch Selbstausgrenzung von Immigranten, die theoriegeleitet sind. Hoffmann-Nowotny hat ein *Modell der Integration* entwickelt, in dem die Gesellschaft in die Aspekte *Struktur* und *Kultur* differenziert wird.

III.4.1 Ein Modell der Integration als Beispiel

Das von Hoffmann-Nowotny angewendete *Modell der Integration* soll dem Zweck dienen, die Bedingungen der Entstehung einer *ethnisch geschichteten Einwanderungsgesellschaft*, die eine neofeudale Struktur gebildet hat und sich durch askriptive Kriterien legitimiert, zu erklären und zu benennen. *Gesellschaft* wird in diesem Modell in die *Dimensionen Struktur und Kultur* gegliedert. Entlang dieser Aufgliederung kann die „(...) Eingliederung von Migranten in die Einwanderungsgesellschaft (...) dann analog (...) als *Integration* bzw. *Assimilation* bezeichnet werden. (...) Das Gegenteil, nämlich strukturelle Segregation und kulturelle Separation, kennzeichnet die sogenannte multikulturelle Gesellschaft. Struktur und Kultur einer Gesellschaft – und folglich auch Integration und Assimilation, bzw. Segregation und Separation – sind in einem interdependenten Zusammenhang zu sehen, wobei dieses Verständnis eine beliebig differenzierbare Betrachtung des sozietales Systems erlaubt, hier insbesondere durch eine Gliederung in die Teilsysteme ‚Staat‘, ‚Wirtschaft‘, ‚Bildung‘ und ‚Gemeinschaften‘, für die etwa ‚Nachbarschaft‘ und ‚Familie‘ stehen mögen (...)“ (ebd., S. 161, Hervorh. durch den Autor). Ausgangspunkt der Überlegungen über Integration und Assimilation von MigrantInnen ist die Situation des Aufeinandertreffens von MigrantInnen mit ihrem strukturellen und kulturellen Hintergrund auf die Struktur und Kultur des Aufnahmelandes. Die *Ursachen für die Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft* liegen dann zunächst in den *Prozessen im Einwanderungsland selbst* und sind erst in einem zweiten Schritt auf die Herkunftsländer zurückzuführen. Konkret spricht Hoffmann-Nowotny in diesem Zusammenhang z. B. die Bewegung der Re-Islamisierung im Einwanderungsland an, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll (vgl. hierzu ebd., S. 167f.).

Anomische Reaktionen im Aufnahmeland sind dann unausweichlich, wenn die über die Herkunft bedingte strukturelle und kulturelle Distanz im Land der Einwanderung von den Immigranten nicht überwunden werden kann und/oder das Einwanderungsland zur Überbrückung der Distanz keinen Beitrag leistet und zum Beispiel eine Unterschichtung stattfindet, wenn die Einwanderer strukturelle Benachteiligung erfahren

und/oder kulturell zurückgewiesen werden (vgl. III.-III.3). Ein Weg auf derartige Prozesse zu reagieren, liegt in der Möglichkeit, sich auf das Bekannte zurückzubesonnen, d. h. in diesem Fall auf das bekannte, kulturelle Wissen. Auf diesem Weg wird die eigene kulturelle Identität belebt (vgl. IV.6) in der Absicht die empfundene strukturelle Spannung abzubauen. Sie zeige sich zum Beispiel in der Wiederbelebung des Islams von Teilen eingewanderter Nordafrikaner oder Türken. Betonung von Herkunft und Religion sind demnach ein Produkt erlebter Dissonanzen im Aufnahmeland und nicht schon originär vorhanden gewesen. Diese Prozesse als Folge des strukturellen Spannungspotentials schaffen dann wiederum eine kulturelle Distanz zwischen den Einheimischen und den Eingewanderten. Die Ursache kultureller Distanz liegt demnach weniger im Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen der jeweiligen Länder, sondern der *Fokus auf die Kultur entsteht erst nach der Einwanderung und wird dann konstruiert, wodurch ein Kreislauf von struktureller und kultureller Distanz in Bewegung gerät*. Dabei kann die Forderung, eine multikulturelle Gesellschaft aufzubauen, dazu beitragen, diesen Kreislauf in Bewegung zu halten, da sie den Assimilationsbemühungen seitens eingewanderter MigrantInnen entgegen wirkt. Wird das strukturelle Spannungspotential nicht verringert, dann dient auch eine längere Aufenthaltsdauer nicht der Assimilation bzw. der Steigerung einer Assimilationsbereitschaft. Die *stärkste und einflussreichste Variable für die Assimilation ist die berufliche Entwicklung im Aufnahmeland seit der Umsiedlung*.

Möchte sich eine *multikulturelle Gesellschaft stabil etablieren*, dann ist es notwendig die *Faktoren zu benennen, die den Prozess der Eingliederung der zweiten und der folgenden Generationen mitbestimmen*.⁵⁰ Das Potential anomischer Reaktionen (Kriminalität, Fundamentalismus) verringert sich umso mehr, je besser die Integration gelingt und dazu bedarf es v. a. ganz besonders der *Integration in den Arbeitsmarkt*.

Es kann gar nicht genug betont werden, wie überaus wichtig es in diesem Zusammenhang ist, das Bildungssystem nicht an der Aufgabe scheitern zu lassen, den Ausländern der zweiten Generation zu einem konkurrenzfähigen Bildungsabschluss zu verhelfen. Dass dem vielfache Barrieren aller Art entgegenstehen, muss an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Auch dazu existieren eine Reihe von empirischen Studien: Seifert (1992) stellt in seiner Längsschnittbeobachtung (1984 und 1989) zur Berufseinstiegsphase der zweiten Generation fest, dass das Niveau ausländischer Jugendlicher „sowohl im schulischen wie im beruflichen Bereich deutlich unterhalb des Niveaus gleichaltriger Jugendlicher liegt“ (Seifert 1992: 686). Zudem weisen die ausländischen Jugendlichen besondere Schwierigkeiten auf, einen adäquaten Bildungsplatz zu finden. Dabei zeigte sich u.a. eine signifikante Beziehung zwischen der Erlangung eines Ausbildungsplatzes und der Anzahl deutscher Freun-

⁵⁰ Vgl. Esser (1990), Nauck (1994), Heitmeyer et al (1997).

de, d.h. interethnischer Beziehungen (Seifert 1992: 684) also ein weiterer Hinweis darauf, dass soziale Integration eine wichtige Rolle spielt. (ebd., S. 164)

Wichtige Variablen für den Eingliederungsprozess der zweiten Generation sind Bezug nehmend zu Esser (1990), so Hoffmann-Nowotny, die *Bildung der Eltern*, das *Alter bei der Einreise* und das *kulturelle Milieu im Elternhaus*. Weder Assimilierung und Integration noch Bezug zu einer ethnischen Gruppe sind Prozesse, die sich im Sinne eines automatischen Prozesses bewegen. Mangelnde Integration, so Esser (1990), ist auf strukturelle Unstimmigkeiten zurückzuführen und zeigt sich z. B. in „(...) der Konkurrenz um gleichzeitig beanspruchte knappe Ressourcen“ (Esser 1990: 50, zit. nach ebd., S. 165), nicht auf kulturelle Unstimmigkeiten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Ruf nach Toleranz im Zusammenleben verschiedener Kulturträger – wie Hoffmann-Nowotny es beschreibt – zum Abbau von Diskriminierung gegenüber MigrantInnen als Veränderungsinstanz wenig ausrichten kann, wenn strukturelle Distanzmomente nicht verringert bzw. aufgehoben werden würden. Um für die zweite Generation und die nachfolgenden Generation Sorge zu tragen, richtet sich eine wichtige *Forderung an das Bildungs-, Ausbildungs- und Berufssystem*. Es ist in diesen Systemen notwendig, die *Struktur für die zweite und die nachfolgenden Generationen zu öffnen*, um das Konfliktpotential zu verringern und v. a. um den Eingliederungsprozess überhaupt erst möglich zu machen. Mit seiner *These der Unterschichtung* der bundesdeutschen Beschäftigungsstruktur hat Hoffmann-Nowotny bereits zur Zeit der Ausländerpädagogik und damit auch in der Entstehungszeit der Interkulturellen Pädagogik das aufkommende Spannungspotential als Resultat der Arbeitsmigration in die damaligen Länder der Bundesrepublik Deutschland hingewiesen. Leider sind derartige Ergebnisse nicht in das Programm der Interkulturellen Pädagogik aufgenommen worden.

Während strukturelles Spannungspotential als eine Ursache von Diskriminierungs- und Abwehrhaltungen gegenüber MigrantInnen einen Ursachenherd darstellt, erklärt die individuelle Entfremdung vom eigenen Selbst einen weiteren Aspekt der individuellen „Nützlichkeit“ von Feindbildern. Nach der vorangegangenen soziologischen Perspektive wende ich mich in Kapitel IV einer psychologischen Betrachtung von Fremdenfeindlichkeit und -hass zu wie sie von Arno Gruen vertreten wird.

IV. Eine psychologische Herangehensweise: Das Fremde nach Arno Gruen

Innerhalb der Interkulturellen Arbeit sind das Fremde, Fremdheit und das Andere ein zentrales Thema. Mit dem Fremden, dem Anderen wird dabei in erster Linie eine andere Person, eine andere Kultur, eine andere Religion bezeichnet. In diesem Gedankengang wie er auch von der Interkulturellen Pädagogik vertreten und in der Praxis vermittelt wird, und in dieser Überzeugung (Ausländer auf der einen Seite, Deutsche auf der anderen Seite; MigrantInnen hier, Einheimische und ‚Seßhafte‘ dort) liegt eine unbeleuchtete Grauzone. Grauzone deswegen, weil ich davon ausgehe, dass sich in diesem breiten Feld ein großes Maß an Projektionsmöglichkeiten eröffnet, die den realen Personen in konkreten Situationen nicht gerecht werden. Die Projektionsfläche, die der Fremde dabei bietet, verhindert es, auf das Wesentliche zwischen Menschen zu treffen, man bleibt an der Oberflächenstruktur verhaftet. Die Arbeit in Dichotomien und Gruppendefinitionen (Migrant – Einheimischer) lässt das verbindende Element der Gemeinsamkeit im Menschlichen, im Menschsein in den Hintergrund treten. In der Basis für eine Arbeit mit Menschen generell und im Besonderen mit Minderheiten und Randgruppen, sollten die subtilen Mechanismen der Projektion von professioneller Seite gesehen und sehr ernst genommen werden.

Ich möchte im Folgenden anhand der Literatur von Arno Gruen zeigen, dass bei einer näheren Betrachtung der Verhältnisse und der Personen durchaus Projektionen und andere Mechanismen am Werk sein können, die bei einem nicht weiter reflektierten Umgang schnell in die Arbeit miteinfließen, als ‚normal‘ und selbstverständlich erscheinen und als unhinterfragte Normalität die Beziehungsebene bewerten. Angesichts der Tatsache, dass sich Menschen in Deutschland immer mehr ethnisch vermischen werden und auch hinsichtlich der Tatsache, dass Migrationsprozesse ein fester Bestandteil vergangener und gegenwärtiger Entwicklungen sind und Ländergrenzen für die Bevölkerung immer weniger Grenzen darstellen, könnte Gruens These, von der *Notwendigkeit der Schulung des Herzens und des Mitgefühls* auch in der Praxis und als Lehrgegenstand vor eine Interkulturelle Pädagogik vorgeschaltet werden. Denn vor Hautfarbe, Rasse und Kultur, Frau, Mann steht die *Gemeinsamkeit im Mensch sein*. Anhand der Ausführungen wird weiterhin deutlich werden, dass *fremdenfeindliches Verhalten aufgrund von Gefühlsabspaltungen* entstehen kann und der Boden hierfür in einem sehr frühen Lebensabschnitt geschaffen wird. Letzteres bedeutet, dass ein- bis zweitägige Projektstage in Schulklassen, wie sie im Mannheimer Xenos – Projekt angelegt wurden, vermutlich an der Tiefe des Themas vorbei gehen.

In den Ausführungen Arno Gruens wird die Kultur der Moderne in ihrem hohen Bedeutungsgehalt auf die individuelle Entwicklung des Menschen hin befragt.

IV.1 Arno Gruen und seine Perspektive

Arno Gruen wurde 1923 in Berlin geboren. 1936 emigrierte er in die USA, wo er Psychologie studierte und bei Theodor Reik als Psychoanalytiker promovierte. Als Professor und Psychoanalytiker ist Arno Gruen an verschiedenen Universitäten, Kliniken und in seiner Privatpraxis in den USA und in der Schweiz tätig. Seine Erkenntnisse fußen auf den Erfahrungen und den Gesprächen mit Menschen, die sich bei ihm in Behandlung gegeben haben. In dem Vorwort zu seinem Buch *Der Fremde in uns* wird das Anliegen von Arno Gruen, seiner Arbeit und seinen Bemühungen deutlich.

Ich möchte vielmehr Mut machen für das tägliche Engagement, sich immer wieder und bei jeder Gelegenheit dem Herzen zu widmen. Wir alle haben tiefgreifende Unterdrückung und Ablehnung erlebt. In unserer Kultur ist es üblich, daß man mit seinem Kindsein zurückgewiesen wird, weil man nicht den Erwartungen von Erwachsenen entspricht. Gleichzeitig darf ein Kind sich nicht als Opfer erleben, denn das würde dem Mythos widersprechen, daß ja alles aus Liebe und zu seinem Besten geschieht. So wird das Opfersein zur Quelle eines unbewußten Zustandes, in dem das eigene Erleben als etwas Fremdes ausgestoßen und verleugnet werden muß. Diesen Teil von sich wird der Mensch fortan suchen, ohne sich dessen bewußt zu sein. Es ist dieses Suchen, das uns zum Verhängnis wird. (Gruen 2000, S. 7)

Die gegenwärtige Situation der Welt macht die in ihr lebenden Menschen immer mehr voneinander abhängig, gleichzeitig findet jedoch auch immer mehr ein Kampf gegeneinander statt. Woran liegt es, dass sich Menschen in einer immer stärker vernetzten Welt gegen das gemeinsame Menschsein wenden (vgl. Gruen 1999, S. 9f)? Der allgemeine menschliche Zustand entwickle sich in eine immer destruktivere Richtung:

Wie kommt es dazu, daß wirtschaftlicher Zusammenbruch, Rezessionen, Kriege, Zerstörung, Haß, Bruderstreit, Gewalttätigkeit, Drogenkonsum, Kriminalität, Verachtung gegenüber Frauen und Kindern, Verrohung und Grausamkeit überall auf der Welt zunehmen? Läßt sich diese Krise denn nur auf nationale, ökonomische oder technologische Probleme reduzieren? Nein, sie liegt in unserer Definition dessen, was einen Menschen ausmacht, in unserem eigenen und eigentlichen Verständnis des Menschseins. Wir nennen das, worin wir leben, stolz »Zivilisation«, doch die darin waltenden Gesetze und Kräfte haben ein Eigenleben entwickelt, das sich gegen unser seelisches und körperliches Wohl richtet. (ebd., a.a.O.)

Mit diesen Worten drückt Gruen die Kernsituation unseres aktuellen Seins und der Spezies Mensch auf der gesamten Welt aus. Aus diesem globalen Kontext heraus stellt sich die Frage, aus welchem Grund eine Wissenschaftsdisziplin, die sich Interkulturelle Pädagogik nennt, diese existentiellen Verhältnisse völlig ausspart.

Menschlichkeit wird in einer patriarchal strukturierten Welt mit ihrem entsprechenden Wertesystem als Schwäche abgewertet. Diese Entwertung und Bewertung findet sowohl im äußerlich Sichtbaren statt als auch im Inneren der einzelnen Menschen, in ihrem Umgang mit sich selbst und ihren inneren Regungen. So berichtet Gruen über folgenden Vorfall, den er einem autobiographischen Bericht von Milovan Djilas entnommen hat. Djilas folgte zunächst Tito während des Partisanenkampfes gegen die Nazis, wird jedoch dann Titos Gegner:

«Einmal, nach dem Krieg, traf Sekula (ein Montenegriner und Jugoslawe) einen türkischen Moslem. Beide waren auf dem Weg von Bijelo Polje nach Mojkovac. Sie hatten sich zuvor noch nie gesehen. Die Landstraße führte durch dicht bewaldetes Gebiet und war berüchtigt für Überfälle aus dem Hinterhalt. Der Moslem war froh, in Begleitung eines Montenegriners zu sein. Auch Sekula fühlte sich sicherer mit einem Türken, da zu befürchten war, daß sich türkische Partisanen in der Nähe befanden. Die beiden unterhielten sich freundlich und boten einander Zigaretten an. Der Moslem erwies sich als friedliebender Familienvater. Unterwegs durch die Wildnis kamen sich die Männer näher.»

Djilas schreibt, daß Sekula später sagte, er habe keinerlei Ressentiments dem Moslem gegenüber empfunden. Er sei für ihn wie jeder andere gewesen, mit dem einzigen Unterschied, daß er Türke war. Doch gerade diese Unfähigkeit, eine Abneigung zu spüren, weckte in Sekula ein Gefühl von Schuld. Djilas berichtet weiter:

«Es war ein heißer Sommertag. Da der Weg durch einen Wald an einem kleinen Fluß entlang führte, hatten es die beiden Reisenden angenehm kühl. Als sie sich schließlich niedersetzten, um gemeinsam etwas zu essen und sich auszuruhen, nahm Sekula seine Pistole heraus. Es war eine schöne Waffe, und er wollte ein bißchen damit prahlen. Der Moslem betrachtete sie anerkennend und wollte wissen, ob sie geladen sei. Sekula bejahte – und in diesem Moment kam ihm der Gedanke, daß er den Türken jetzt einfach töten könnte, er mußte nur seinen Finger bewegen. (Zu diesem Zeitpunkt hatte er jedoch noch nicht den Entschluß gefaßt, dies zu tun.) Er richtete die Pistole auf den Moslem und zielte genau zwischen dessen Augen. Dann sagte er: <Ja, sie ist geladen, und ich könnte dich jetzt töten.> Der Moslem lachte und bat Sekula, die Pistole wegzudrehen, da sich ein Schuß lösen könnte. In diesem Augenblick wurde Sekula bewußt, daß er seinen Reisekumpanen töten mußte. Wenn er den Türken am Leben ließe, würde er die Scham und die Schuld nicht ertragen können. Und so feuerte er, wie zufällig, zwischen die lächelnden Augen des Mannes.»

Wenn Sekula später darüber sprach, behauptete er, daß er in dem Augenblick, als er die Pistole im Spaß auf die Stirn des Moslems richtete, keine Tötungsabsichten gehabt habe. «Aber dann war es, als ob sein Finger von sich aus abdrückte. Etwas in ihm brach aus, etwas, womit er geboren worden war und was er nicht zurückhalten konnte.» Es muß der Moment gewesen sein, in dem sich Sekula dem Türken so nahe fühlte, daß sich die Scham seiner bemächtigte. So absurd es auch klingen mag: Er tat, was er tat, nicht aus Haß, sondern im Gegenteil: Er tötete, weil er diesen «Fremden» nicht *hassen* konnte. Dafür schämte er sich, dafür fühlte er sich schuldig. Denn die Freundlichkeit und das Gute, das er in sich selbst spürte, verwandelten sich in ein Gefühl der Schwäche. Und dieses Gefühl mußte er abtöten. Als er den anderen tötete, tötete er die Menschlichkeit in sich selbst. (Gruen 2000, S. 10)

Diese gespürte innere Verbindung zum Gegenüber beschreibt auch Klaus Barbie, der den Widerstandskämpfer Jean Moulin zu Tode folterte. Klaus Barbie sagte über sich selbst:

Als ich Jean Moulin vernahm, hatte ich das Gefühl, daß er ich selber war. (zit. nach Gruen 2000, S. 10).

Die autobiographischen Aussagen zeigen, dass die Gewaltanwendung einem anderen gegenüber etwas mit dem Inneren desjenigen zu tun haben, der Gewalt ausübt. Im ersten geschilderten Fall zeigt sich, dass das fremdenfeindliche Verhalten zunächst keinem ursprünglichen Impuls folgte. Erst im zunehmenden Verlauf der Begegnung wird die Option der Gewaltanwendung als reale Handlungsmöglichkeit relevant. Arno Gruen, der sich in seinen Analysen und seiner Literatur genau diesem Verhaltensmuster annimmt, sieht diese Muster als ein Ergebnis von Entwicklungen, in denen sich das Individuum seiner selbst entfremdet hat. Innerhalb dieser Entwicklungen bauen Menschen ein inneres Bewertungsschema auf, in welches eigene Gefühlsregungen in erlaubte und unerlaubte eingeteilt werden. Dieser Prozess der Selbstentfremdung geht parallel mit dem *Erlernen und Verinnerlichen eines Gehorsams* gegenüber äußeren Autoritäten einher.

IV.2 Der erlernte Gehorsam

Die Quelle des erlernten Gehorsams und die damit einhergehende Entfremdung vom eigenen ursprünglichen Selbst, vom eigenen Original fußt in der Interaktion mit den ersten Bezugspersonen, Mutter und Vater. Bedürftigkeit und Hilflosigkeit des Säuglings machen das Kind, das ursprünglich eine unabhängige Persönlichkeit ist, in destruktiver Weise abhängig von den Eltern (vgl. Gruen 2000, S.14). Die destruktive Abhängigkeit entsteht dadurch, dass Eltern die Bedürfnisse ihrer Kinder nicht erkennen (vgl. Gruen 1993, S. 28). In dem Fall muss sich das Kind, um sein Überleben zu gewährleisten, mit den Eltern arrangieren. Das Arrangement wird ganz besonders dann notwendig, wenn die Eltern nicht liebevoll auf das Kind eingehen. Das Kind lernt dann, dass seine Empfindungen nicht ernst genommen werden, nimmt diese als unecht wahr und beginnt sein Eigenes als etwas Fehlerhaftes umzudeuten. Es lernt den Gehorsam gegenüber den Eltern. Auf diese Weise findet ein Prozess im Individuum statt, durch den das Individuum Macht und Gehorsam als ureigene Ziele internalisiert und sich im Verlauf dieser Internalisierung von seinen originalen und ursprünglichen (menschlichen) Bedürfnissen nach Liebe und Wärme abtrennt. Im Prozess dieser Selbstentfremdung entsteht in dem immer mehr zerfaserten, uneinigen Individuum eine destruktive Wut, die sich nach innen und nach außen richten kann. Das Kind lernt das eigene Empfinden zu unterdrücken, wodurch das eigene Empfin-

den zu etwas Fremdem in der Person selbst wird, denn dieses Eigene darf aufgrund der Ablehnung nicht nach außen dringen (vgl. Gruen 2000, S. 7)⁵¹.

Das Eigene wird als etwas Fremdes abgespalten. Denn das Kind kann die Eltern nur unter der Voraussetzung als liebevolle Mutter erleben, daß es ihre Grausamkeit als Reaktion auf sein eigenes Wesen interpretiert – die Eltern sind grundsätzlich gut, wenn sie einmal schlecht sind, dann ist es unsere eigene Schuld. So wächst in uns die Scham, daß wir so sind, wie wir sind. Damit übernimmt das Kind die lieblose Haltung der Eltern sich selbst gegenüber. Alles, was ihm eigen ist, wird abgelehnt und entwickelt sich zur potentiellen Quelle eines inneren Terrors. Seine Gefühle, seine Bedürftigkeit, seine Art der Wahrnehmung werden zu einer existentiellen Bedrohung, weil sie die Eltern dazu veranlassen könnten, ihm die lebensnotwendige Fürsorge zu entziehen. Die Folge ist eine Identifikation mit den Eltern. Das Eigene wird als etwas Fremdes verworfen, statt dessen übernehmen wir die kinderfeindliche Haltung der Eltern. (Gruen 2000, S. 15)

Spiegelt eine andere Person diesen verborgenen Anteil des Selbst, zum Beispiel die eigene Gefühlswelt und das verbindende Menschliche, kann dies der Impulsgeber sein, dieser anderen Person Gewalt anzutun. Dabei geht es in erster Linie nicht darum, einem anderen Gewalt antun zu wollen: Der wirkliche Grund für die Gewalttat liegt in der unbewussten Absicht das eigene Empfinden zu unterdrücken bzw. zu zerstören und nicht spüren zu müssen. Durch die Gewalt am anderen und der Tötung dieses Anteils im anderen, wird indirekt der eigene Anteil abgetötet und zum Schweigen gebracht.

Wenn es sich auf diese Weise dem Willen der andern, zum Beispiel der Eltern, fügt, verbleibt ihm nur noch die Möglichkeit, seine Wut gegen alles zu richten, was den Drang zur eigenen Autonomie auch nur wecken könnte. Je stärker solch ein Vorgang einer Entwicklungssituation entspricht, desto stärker wird ein Kind gegen alles in sich selbst und außerhalb seines Selbst schlagen, was Lebendigkeit wecken könnte. Das heißt, das Kind wendet sich zunächst gegen andere Kinder und später, wenn es selbst erwachsen ist, gegen die Jugend im allgemeinen. Durch einen solchen Vorgang wird die eigene Perzeption, die eigene Wirklichkeit in den Untergrund gedrängt, und die Grenzen des eigenen Selbst werden aufgegeben. Paradoxerweise sind es dann gerade die Ansätze zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen – also das zutiefst eigene des Menschen -, die sein Leben scheinbar unmöglich machen. Die eigene Menschlichkeit, die Fähigkeit, eigenes und fremdes Leid zu spüren, wird unter solchen Voraussetzungen bedrohlich. (Gruen 1999, S. 23)

Wir werden dazu erzogen, unseren Schmerz nicht mehr spüren zu dürfen. Diese Abspaltung des eigenen Teils in uns führt dazu, dass wir den Schmerz nicht mehr wahrnehmen können. In der Konsequenz können wir auch den Schmerz nicht mehr spüren, den wir einer anderen Person zufügen (Gruen 2000, S. 36).

Wichtig ist meiner Ansicht nach die Erkenntnis von Arno Gruen, dass es sich um innere Bewegungen handelt, die ständig und überall stattfinden und in die jeder Einzelne mehr oder weniger involviert ist. Ich finde diese Erkenntnis insofern wichtig, als

⁵¹ Auch andere Autoren wie zum Beispiel Alice Miller weisen darauf hin.

dass sie ausdrückt, dass das „Fremde“ wie immer es sich im Außen inhaltlich füllt und zeigt und dargestellt wird, immer gleichzeitig auch ein Teil unserer selbst und unserer Persönlichkeit ist.⁵² So sieht Gruen eine Verknüpfung zwischen Fremdenhass und Selbsthass.

Fremdenhaß hat auch immer etwas mit Selbsthaß zu tun. Wenn wir verstehen wollen, warum Menschen andere Menschen quälen und demütigen, müssen wir uns zuerst mit dem beschäftigen, was wir in uns selbst verabscheuen. Denn der Feind, den wir in anderen zu sehen glauben, muß ursprünglich in unserem eigenen Innern zu finden sein. Diesen Teil von uns wollen wir zum Schweigen bringen, indem wir den Fremden, der uns daran erinnert, weil er uns ähnelt, vernichten. Nur so können wir fernhalten, was in uns selbst fremd geworden ist. Nur so können wir weiter aufrecht gehen. (Gruen 2000, 10f.)

Mit dieser Wahrnehmung ist die strikte Trennung zwischen *der andere ist fremd* und *ich bin nicht fremd* aufgehoben. Das grundsätzlich Verbindende dabei ist jedoch, dass es sich bei Fremdzuschreibungen, Fremdenfeindlichkeit und Fremdenhass um innere Prozesse handelt, von denen – so Arno Gruen – jeder Einzelne in irgendeiner Form betroffen ist⁵³ und zwar in der beschriebenen Form des erlernten und verinnerlichten Gehorsams gegenüber Autoritäten. Die Auseinandersetzung mit dieser Herangehensweise wäre für PädagogInnen in der Interkulturellen Arbeit zu begrüßen, um das Fremde nicht als etwas Externes zu betrachten. Eine Auseinandersetzung mit diesem Phänomen bietet außerdem die Chance die vorgefertigten Dichotomien und hierarchischen Beziehungsstrukturen von Ausländer – Deutsch, oben – unten, Pädagoge – Migrant zu entmachten und eine gemeinsame Basis im Menschsein zu schaffen.

Der Ursprung des Gehorsams ist also in den Prozessen zu suchen, die den Fremden in uns erzeugen. Mit dem Gehorsam geben wir unsere eigenen Gefühle und Wahrnehmungen auf. Wird ein Mensch im Verlauf seiner Identitätsentwicklung einmal in diese Richtung gezwungen, verläuft seine Entwicklung nach Gesetzen, die völlig anders sind als die, die das heute gängige psychologische Denken vorgibt. Das Festklammern an der Autorität wird dann zu einem Lebensgrundsatz. Obwohl man sie haßt, identifiziert man sich mit ihr. Die Unterdrückung des Eigenen löst Haß und auch Aggressionen aus, die sich aber nicht gegen den Unterdrücker richten dürfen, sondern an andere Opfer weitergegeben werden. Typisch für diese Entwicklung ist immer, daß das eigene Opfersein verleugnet wird. Denn der eigene Schmerz und das eigene Leid waren ja einmal Bestandteil dessen, was uns wertlos machte. So wird das Opfersein zur unbewußten Basis für das Tätersein. Gleichzeitig wird der Gehorsam zur gesellschaftlichen Institution, mit der diese Krankheit, von der wir alle zu einem gewissen Grad betroffen sind, die wir aber nicht als Krankheit erkennen, weitergegeben wird. (Gruen 2000, S. 39)

⁵² In dem Theaterstück Yvonne, die Burgunderprinzessin von Witols Gmbrowicz wird der Prozess der Projektion sehr anschaulich dargestellt.

⁵³ In einer Diskussion war ich Zeugin wie eine deutsche Pädagogin, die als solche auch im Irak gearbeitet hat, über irakische Frauen schimpfte. Diese hätten ihre Männer total in der Hand. Die Vielzahl der gesamten anderen unterdrückenden Lebenssituation schien ihr aus dem Blickfeld geraten zu sein, eine Solidarität oder eine Nähe im Frausein war in ihrer Wut nicht mehr festzustellen.

Für ein Kind, das seinen Schmerz verleugnen muss, wird diese Verdrängung als Sterben erlebt (Gruen 2000, S. 58). Es unterstellt sich dem Willen des Erwachsenen aus der seelischen, existentiellen, vernichtenden Bedrohung heraus.

Diese Angst ist so enorm (...), dass sie (...) abgespalten werden muß – nicht nur verdrängt. Abspaltung bedeutet eine Absonderung von Teilen der Psyche, die einem Menschen zur Gefahr wurden, so dass sie dann nur in Isolation weiter bestehen könnten. Um diese Angst, wie auch den mit ihr verbundenen Schmerz von sich weghalten zu können, geschieht etwas Außerordentliches. Das Kind fängt an, seine Unterdrücker, den Aggressor, zu idealisieren, ihn zum Objekt seiner Identifikation zu machen. Auch Erwachsene können diesen Vorgang unter den Bedingungen einer Gefangenschaft und der Folter wiederholen. (Gruen 1993, S. 135)

Mit der Unterordnung der eigenen Persönlichkeit unter den Willen der Eltern geht die Idealisierung der Eltern einher, die als gut erlebt werden müssen, um den Kontakt zu diesen Bezugspersonen aufrechterhalten zu können und setzt sich als Mechanismus im Erwachsenenleben fort (Gruen 1993, S. 44). Die früh eingespielte Idealisierung hat auch politische Konsequenzen.

Denn wir werden jenem Politiker oder Führer, der unsere unbewussten Bindungen anspricht, folgen. Dessen Idealisierung beruht (...) auf der Idealisierung der früheren Unterdrücker in Gestalt der Eltern, bei denen das Kind die Erfahrung gemacht hat, dass sich in dem Moment größter Gefährdung durch sie plötzlich ein Gefühl von Geborgenheit einstellt – ein Umkippen von Terror in Geborgenheit. (Gruen 1999, S. 164)

Idealisierung und Gehorsam führen zu dem Beziehungs-Missverständnis, Liebe dann zu erhalten, wenn man den aufgestellten Richtlinien nachgeht und der erwarteten Rolle gerecht wird.

Wenn das eigene Sein nicht von Eltern geliebt wird, lernt man rasch, dass man für das Befolgen der gültigen Regeln geliebt werden kann. Diese Regeln haben mit Besitz und Kontrolle zu tun. (Gruen 1993, S. 59)

Zugunsten des Bedürfnisses nach Liebe, Zuwendung und Sicherheit in der Beziehung zu Bezugspersonen wird das Eigene unterdrückt und abgespalten. Dadurch entsteht in den Menschen ein Wutpotential, das sich auf imaginierte Feinde richtet. In Wahrheit soll auf diese Art der Teil der Persönlichkeit zerstört werden, der in der eigenen Persönlichkeit in Schach gehalten werden muss.

IV.2.1 Das Eigene

Was bedeutet es, wenn Gruen von dem Eigenen und/oder der Verleumdung des Eigenen spricht?⁵⁴ Das Eigene bedeutet zum Beispiel die eigene Sichtweise und die

⁵⁴ Und damit ist man bei der Dialogfähigkeit angekommen, der Basis wahrhaftiger, praktizierter Demokratie. Wer sich nicht echt mitteilen kann, kann auch nicht in einen konstruktiven Prozess des Dialogs einsteigen und etwas Neues, Drittes schaffen. Das Wesen des Individuums fehlt. Unter einer nicht wahrhaften Demokratie verstehe ich zum Beispiel das Reden in Worten eingeschliffener Rollenjargons wie man sie sehr anschaulich in der Politik inklusive geeigneter Intonation verfolgen

eigene Wahrheit aufrecht erhalten zu können. Das Eigene ist die Empathie, sind die originalen Gefühle⁵⁵ wie Traurigkeit, Freude, das Eigene sind Momente der Ohnmacht, Zeiten des inneren Aufruhrs, Unsicherheit und Angst, Bedürfnisse, der Glaube an sich. Das originale Wesen wird abgespalten, um die Beziehung zu überlebenswichtigen Bezugspersonen abzusichern und wird dann als fremd erlebt (vgl. Gruen 2000, S. 38f.). Menschen haben gelernt, dass die eigenen Empfindungen wie Freude, Traurigkeit, Weichheit und Impulse etwas Negatives sind, sie unterliegen vielen Abwertungen und der gedanklichen Unterdrückung des Nicht-sein-dürfens. Das eigene Innere ist wertlos und erhält keinen Raum.⁵⁶

So wird unsere Menschlichkeit zum Feind, der unsere Existenz bedroht und der überall – in uns selbst wie auch in anderen – bekämpft und vernichtet werden muß. Eine Studentin in einem Therapiekurs fragt mich während einer Vorlesung: «Wie kommt es, daß ich selbst in meiner Arbeit mit Asylanten plötzlich rassistische Gedanken hege? Vorgestern sprach ich mit einer Gruppe jugendlicher Albaner. Einige sagten: <Ich *will* eine Lehrlingsstelle.> Daraufhin hatte ich das Gefühl, daß sie überhebliche Ausländer sind.»⁵⁷ Jetzt, durch ihren Vortrag, erkannte ich plötzlich etwas Altes, Vergessenes: Ich durfte nie *ich will* sagen, sondern nur *ich möchte*. So haßte ich diese jungen Albaner für das, was ich an mir selbst hassen gelernt hatte.» (Gruen 2000, S. 16)

Über das Erlernen des Gehorsams gegenüber existentiell notwendigen Bezugspersonen verlieren Menschen den Bezug zu sich selbst und zu ihren originalen Gefühlsregungen und Lebensimpulsen.

IV.2.2 Gehorsam und Normalität und die Mittel der Abhängigkeit: Fürsorge, vermeintliche Liebe, Lob und Anerkennung

Eine der Schwierigkeiten, die das Phänomen des erlernten Gehorsams mit sich bringt, ist die Undurchsichtigkeit seiner Erscheinungsformen. Der gelernte Gehorsam

kann. Es ist interessant, dass die Intonation der Hitler- und Goebbelsreden eine erschreckende Nähe zu gegenwärtigen Politikerreden besitzen.

⁵⁵ Die Frage ist, wann ein Gefühl original ist. Wann ist es kulturell sozialisiert? Das Thema Gefühle spielt meiner Ansicht viel zu wenig eine Rolle in der Interkulturellen Pädagogik. Zum Beispiel ist die standhaft am Leben gehaltene Kopftuchdebatte nicht nur ein oberflächliches Politikum. Das Kopftuch wird von der überwiegenden Mehrheit als Symbol der Unterdrückung angesehen. Es kann aber auch Schamgefühle bei einer Frau auslösen, wenn sie das Kopftuch als Teil ihrer selbst nicht mehr tragen darf. In diesem Sinn findet hier eine kontinuierliche Schikane und Demütigung und eine Zu-rechtweisung an den ‚geeigneten‘ Platz statt, die sich offiziell als Verkündigung der Freiheit und Befreiung der unterdrückten Frau präsentiert. Letzteres wird von vielen auch so unkritisch übernommen. Die individuelle Frau spielt keine Rolle mehr.

⁵⁶ Vgl. Paulo Freire, der in seinen Alphabetisierungskursen den Polizisten im Kopf bewusst machen will. Hierzu gibt es auch eine Übung von Augusto Boal, der Polizist im Kopf.

⁵⁷ Diese hier beschriebene Situation macht deutlich, was sich hinter einem vermeintlich Interkulturellen Konflikt verbergen kann. Deswegen ist es auch so schwierig, Konflikte als Interkulturelle Konflikte zu bezeichnen.

ist existentiell in unser Leben und unseren Alltag eingebunden und erscheint als *normal*, weil eben gewohnt und auch gewollt.

Der Gehorsam ist aufs tiefste verwurzelt in dem Prozeß, der zur Entfremdung des Eigenen führt und dessen Kern die Unmöglichkeit bildet, die Eltern so wahrzunehmen, wie sie wirklich sind. Dieses Problem äußert sich nicht nur im Verhältnis zu Mutter und Vater. Wir bilden uns heute viel darauf ein, rational und realistisch zu sein. Tatsache jedoch ist, daß alltägliche Verleugnungen «normaler» Bestandteil unserer Kultur sind. (Gruen 2000, S. 45)

Wer in der so genannten zivilisierten und modernen Kultur erfolgreich handelt, wird als *normal* angesehen. Tatsächlich jedoch haben sich diese Menschen der allgemeinen Verleugnung angepasst. (vgl. Gruen 2000, S. 45, vgl. Gruen 1999, S. 14f., S. 17). Aus der Verquickung des erlernten Gehorsams und der Idealisierung der Eltern, denen man den Gehorsam nicht verweigern darf, ist ein subtiler psychologischer Vorgang innerhalb unserer Kultur als *normales Verhalten* präsent und aktiv. Dieses *normale Verhalten* ist das Suchen nach dem abgespalteten menschlichen Teil in uns, dem schmerzhaften Anteil, den wir nicht spüren dürfen, den wir jedoch „(...) dadurch in den Griff zu bekommen [versuchen], dass wir andere zum Opfer machen, um sie dann für den Schmerz, den wir nicht haben dürfen, und das Opfer, das wir nicht sein dürfen, zu bestrafen (...)“ (Gruen 2000, S. 58). Dieser Vorgang verläuft nicht bewusst. Die *geltende Normalität* zeigt sich zum Beispiel an geltenden Konventionen, die vorgeben, was zu sein hat, was erlaubt ist und was nicht erlaubt ist.

In dem Ausmaß, in dem unser Sozialisierungsprozeß von Gehorsam bestimmt ist, können Menschen erzogen werden, sich *nicht* für ihre eigene Lebendigkeit zu lieben. Statt dessen lernen sie, sich für korrekte Ausführungen von Verhaltensrollen zu lieben. (Gruen 1993, S. 134)

Jedoch löst sich der eigene Schmerz durch Verleumdung und Abspaltung nicht auf, sondern verliert lediglich seinen Ort im individuellen Leben. Man sucht den Schmerz in verhassten Fremden oder agiert ihn an sich selbst aus. Allerdings wird von unserer Kultur nur die ausagierte Wut an sich selbst als krankhaft angesehen. Von besonderer Bedeutung sind jedoch die, die ihren Schmerz nicht spüren und ihn in anderen zerstören müssen, da sie unsere Lebensgrundlage zerstören. Die so genannte zivilisierte Kultur trägt die Zerstörung der Menschlichkeit in sich, ihre Handelnden werden als *normal* eingestuft.

IV.3 Das Eigene in der zivilisierten Kultur – der Umgang mit Gefühlen

Die erlernte Unterdrückung des eigenen Menschlichen, das Nichteingehen auf die ureigenen Impulse, Gefühlslagen und Bedürfnisse wirkt dahin, dass die Grenzen zum Unmenschlichen aufgehoben werden, denn die Menschlichkeit selbst, die sich

in der Empathie und den Gefühlen zeigt, ist die Grenze zum Unmenschlichen. Die Unterdrückung der eigenen Menschlichkeit, der eigenen Impulse und des eigenen Wesens ist der Grundpfeiler der Geschichte der Zivilisation. Die Zivilisation, in der wir leben, ist die Geschichte der Verdrängung des Mitgefühls und des Lebendigen in uns (vgl. Gruen 1999, S. 11). Eine tägliche Erfahrung Arno Gruens in seinen Gesprächen mit Klientinnen und Klienten ist das Phänomen, dass Eltern die Gefühlsäußerungen ihrer Kinder nicht wirklich zu deuten wissen. Eltern handeln unter dem Deckmantel der Fürsorge und der Unterstützung. Dennoch spricht Gruen von einem Missbrauch-Verhalten, da das elterliche Verhalten mehr dazu dient, sich selbst als gut und freundlich zu erleben, nicht das Wohlergehen des Kindes steht im Mittelpunkt (vgl. Gruen 2000, S. 49).

Was Eltern für Fürsorge halten, weil sie glauben, dem Kind in seiner Not zu helfen, ist in Wahrheit oft das Gegenteil. Sie verstehen die Not ihres Kindes gar nicht und benutzen es nur, um sich selbst als freundlich, großzügig und unterstützend zu erleben. (Gruen, S. 49)

Da das Kind keine auf die eigenen Gefühle abgestimmte Resonanz erhält, spaltet es Teile seiner Gefühlswelt ab und erlebt diese Abspaltung der Gefühle als inneren Terror und als einen existenziellen Tod – das Eigene wird zu etwas unerwünscht Fremdem. Da wir nicht erkennen durften und dürfen, dass wir zu Opfern gemacht wurden, geben wir die Verhältnisse weiter. Dabei dient der erlernte Gehorsam einerseits dazu das eigene Selbst zu verleumden und andererseits dazu, den Täter und/oder die Täterin und ihre Handlungen zu entschuldigen und sie zu verschleiern, um sie nicht sichtbar werden zu lassen.

Das Verhängnisvolle unserer Entwicklung liegt darin, dass der Gehorsam ein Beitreten, eine Identifizierung mit demjenigen, der Gehorsam verlangt mit sich bringt. Dies wird zur Gefahr für jede demokratische Gesellschaft. (Gruen 1993, S. 135)

Der Prozess der Abspaltung und Verinnerlichung des Gehorsams gegenüber Autoritäten erfolgt nicht unbedingt durch ein offiziell als negativ eingestuftes Verhalten gegenüber Kindern, sondern kann auch in einem als fürsorglich aussehendem Verhalten – wie es in der zivilisierten Kultur erwünscht ist – stattfinden. Hier gibt es keine innere Verbindung zur Persönlichkeit des Kindes, sondern es wird eine erwünschte Rolle erfüllt, auch um sich selbst als gut zu erleben.

IV.4 Der erlernte Gehorsam als Basis der Hochkultur

Der erlernte Gehorsam ist nach Arno Gruen ein Grundbaustein aller Hochkulturen, in denen das Herrschen über andere etabliert ist.

Die Basis unserer «Hochkultur» ist das Bestreben, die Welt im Griff zu haben, zu besitzen, zu beherrschen, und gleichzeitig für Mechanismen zu sorgen, die eine Verleugnung und Verschleierung dieser Motivation bewirken. (Gruen 2000, S. 53)

Im Prozess der Selbstentfremdung und der Hinwendung an eine äußere Autorität zeigen sich die Mechanismen, die das Handeln der auf Gewalt und Macht aufbauenden Gesellschaften bestimmen. Das Ziel der so genannten Hochkulturen liegt darin, Macht über die Welt zu haben und alles kontrollieren zu können. Dafür müssen Mechanismen entwickelt und etabliert werden, die die Motive des Beherrschens Wollens im Dunkeln halten.

Treibstoff dieses Prozesses ist der Gehorsam, der ausgedrückt und weitergegeben wird durch das elterliche Diktat: Ich bestrafe dich nur, weil es zu deinem Besten ist. All die Versuche diesen Grundsatz durch liberale Erziehungsformeln entgegenzuwirken, können nur mißlingen, denn sie erkennen nicht seinen tiefsten Kern. Dieser besteht aus der inneren Entfremdung, die schon mit der Geburt (oder früher) beginnt. (Gruen 2000, S. 53)

Der erwachsene Mensch ist sich seiner Selbstentfremdung nicht (oder selten) bewusst und ist in dieser Entfremdung verhaftet. Ein potentieller Weg, sich aus dieser Verflechtung zu lösen, ist die *Entwicklung einer Krankheit* als Zeichen des Widerstands der Seele, die sich vor der Entfremdung wehrt. Somit ist die *Krankheit ein Vehikel*, sich einer völligen Anpassung zu entziehen. Gesellschaftlich wird diese seelisch gesunde Reaktion, um sich der Machtausübung und den Machtverhältnissen zu entziehen, nicht als solche anerkannt und wird als krank bewertet. D. h., eine an sich gesunde seelische Reaktion wird als krank eingestuft und passt somit nicht in den allgemeingültigen Rahmen von erwünschtem Verhalten. Die Bewertung in kranke und gesunde Zustände erhält eine Beschreibung erwünschter und angestrebter Machtverhältnisse und durchzieht auch unsere allgemeingültige Betrachtung von Geschichte.

IV.4.1 Geschichtsschreibung - Entstehung geschichtlicher Verschleierung

Es gibt in unserer Kultur eine *akzeptierte Norm von gesundem Leben und von krankem Leben*. *Gesund* ist, wer ohne Angst, Scham und ohne Depression durch das Leben geht. Das sind die, die erfolgreich sind, die herrschen, besitzen, die im herrschenden Wettbewerb Stärke präsentieren und somit mithalten können. In diesem Verständnis sind die Quellen zur Entstehung des Gehorsams gegenüber Autoritäten nicht integriert. Die Betrachtung von Kranksein hält sich an Äußerlichkeiten fest und vermeidet die Anerkennung seelischer Wunden.

Der Versuch, Menschen als Kranke und Nicht-Kranke einzuteilen, ist zum Scheitern verurteilt, weil er die eigentliche Krankheit, die unser Opfersein hervorbringt, nicht berücksichtigt. (Gruen 2000, S. 54)

So gesehen ist auch das *allgemeine Verständnis von Geschichtsschreibung zum Verstehen des Menschen nicht vollständig*. Die Exklusion des Innenlebens von Menschen, die Nivellierung der Selbstentfremdung in jedem von uns und damit auch die Existenz der Allgegenwärtigkeit der Selbstentfremdung mit einer hohen Wirkungskraft finden keinen Einzug in das Geschichtsbewusstsein des Menschen der Moderne. Geschichtsschreibung, so wie sie sich uns darstellt und wie wir sie lernen, ist ein Handeln ohne Gefühle und Regungen. Die Erfahrung und die Ursachen für das eigene Opfererleben müssen auch hier ignoriert werden und dürfen nicht an die Oberfläche kommen. Die Verschleierung dessen hat zur Folge, dass der erlernte Gehorsam auf diese Art immer wieder weiter gegeben wird.

Dabei ist das Perfide am Gehorsam seine eingebaute Sicherung: Gegen ihn zu verstoßen bedeutet, mit Schuld überladen zu sein. Zugleich halten wir uns für frei und autonom. (ebd., a.a.O.)

Der in der Kindheit entstandene Mechanismus, das Originale der eigenen Persönlichkeit zugunsten des Gehorsams gegenüber Autoritäten abzuspalten und zwar mit- samt der lebensspendenden Absicht und Hoffnung auf Zuneigung und Liebe, trägt sich durch die Geschichte der Moderne durch. So ist *unsere Geschichtsschreibung nur ein verschleiertes Bild der Wahrheit*, die sich auf äußere Taten beschränkt und die *wirklichen Motivationen* verheimlicht. Die Ursachen für die wirklichen Motive, so Gruen, liegen wiederum in der frühen Kindheit und gestalten sich im Kontakt zu den ersten Bezugspersonen.

Um leben zu können, braucht jedes Lebewesen Anregung von außen.

Um geistig überleben zu können, braucht ein Mensch diese Stimulation auch in zwischenmenschlicher Beziehung. Isolation reduziert nicht nur das Bewusstsein, sie führt auch zum Wahnsinn. (Gruen 2000, S. 54)

Bezugnehmend auf Klaus und Kennel weißt Gruen darauf hin, dass der Augenkontakt zwischen dem Säugling und seiner Mutter direkt nach der Entbindung einen belebenden Anreiz darstellt. Findet der Säugling keine Resonanz, so empfindet er die vorenthaltene Reaktion als Furcht einflößend und als existentielle körperliche Bedrohung. Aus diesem Grund kann Mord in der seelischen Tiefe begangen werden und beschränkt sich Mord nicht nur auf die körperliche Tötung.

Ein Säugling und ein Kind, das diesem inneren Erleben ausgesetzt ist, tut alles, um sein eigenes Überleben zu retten. Ferenczi benennt diesen Zeitpunkt als „(...) das Umkippen von Angst und Terror in Geborgenheit (...)“ (ebd., a.a.O.).

Das Umkippen von Angst und Terror in Geborgenheit findet in unserer Kultur allgemein akzeptiert und verwoben in unseren Alltag und in unserer Gesellschaft statt. In der uns umgebenden Welt ist es den Erwachsenen erlaubt, die Abhängigkeit eines Kindes zur Aufwertung des eigenen Selbstwertes zu missbrauchen.

Er führt dazu, dass ein Kind plötzlich seine eigenen Gefühle und Wahrnehmungen verwirft, um eine lebensnotwendige Verbindung mit dem versorgenden Erwachsenen aufrechtzuerhalten. Ein Kind tut dies, indem es sich den Erwartungen des Erwachsenen ganz und gar unterwirft. (ebd., S. 55)

Neben der Verbündung mit dem Täter findet auch eine Idealisierung des Täters statt. Der Täter strahlt für das Kind Geborgenheit aus. Parallel dazu negatiert und verneint das Kind oder das Opfer seinen eigenen Schmerz und bewertet diesen als Schwäche, denn diese Gefühle werden seitens des Täters verboten. Würde das Opfer den Schmerz des Täters wahrnehmen dürfen, würden im Täter Schuldgefühle geweckt, was dieser unbedingt zu verhindern sucht. Das Potential des Schmerzes, aus dem eine destruktive Wut entsteht, wird auf das Außen umgelenkt.

Es gehört zum normalen Anpassungsprozeß, diese Wut gegen das Fremde nach außen zu richten. Die Allgegenwart dieses Vorgangs ist bestimmend für den Verlauf unserer Geschichte. (ebd., a.a.O.)

Entgegen der herrschenden Meinung lautet die Position von Arno Gruen, dass die *Geschichte und die Geschichtsschreibung von den Personen und den geschichtlichen Größen handeln, die angepasst sind und ihren inneren Hass von sich weg auf das Fremde nach außen verlagern*. Die Größen der Geschichte – so Arno Gruen – handeln in Wirklichkeit auf der Flucht vor ihrem eigenen Schmerz und versuchen ihn im Feind zu zerstören. Um diese gesellschaftliche und kulturelle Vernetzung zu durchbrechen benötigt es eine Psychologie, die *die Individualität und die Entwicklung des Einzelnen in den Mittelpunkt stellt*. Es geht darum, dass der Einzelne die volle Verantwortung für sich trägt und unabhängig von äußeren Autoritäten lebt.

Es geht also nicht darum, politische, ökonomische oder soziologische Aussagen zu machen. Die auf vielen Ebenen bestehende Arbeitsteilung in unserer Kultur spiegelt eine Tendenz wider, den Menschen zu fragmentieren. Der Organismus muß jedoch in seiner Gesamtheit untersucht werden. Genau das ist die Aufgabe einer Psychologie, die sich in den Dienst der Individualität stellt. Dabei hat uns die zentrale Frage zu beschäftigen, welchen Teil unseres Menschseins wir verloren haben, wie und warum dies geschah und auf welche Weise wir diesen Teil unserer selbst wieder finden können. (ebd., S. 56)

In diesem Zusammenhang haben *Feinde und Feindbilder* die Funktion, als Ventil für die destruktive Wut zu dienen.

IV.4.2 Der Sinn von Feinden und Feindbildern

Feinde, Feindbilder, Länder als Feinde, Religionen als Feinde, zu bekämpfende Feinde sind nicht ein groß- oder kleingruppenspezifisches oder nationalspezifisches Phänomen. *Der Feind und das Feindbild entstehen im einzelnen Individuum*, indem der vorgestellte Feind zum Angelpunkt für den persönlichen Schmerz wird. In den Feinden wird das bestraft, was von den eigenen Eltern in uns selbst abgelehnt wurde. Dadurch sind wir in der Lage uns von unserem eigenen Schmerz abzulenken und müssen uns nicht mit uns selbst und unserem Schmerz auseinandersetzen.

Dies geschieht zum Beispiel, indem man die Bedürftigkeit des anderen bestraft, um die eigene Bedürftigkeit nicht spüren zu müssen. Feindbilder helfen die eigene Hilflosigkeit und Ohnmacht zu kaschieren.

Wir zeigen uns stark, streng, sogar gewalttätig und verbergen dabei unser eigenes Gesicht, unsere Schwäche und Hilflosigkeit vor uns selbst wie auch vor anderen. (Gruen1999³, S. 34)

Das eigene Selbst, das sich im Prozess der Verinnerlichung des Gehorsams gegenüber Autoritätspersonen zu einem verhassten Anteil entwickelt hat, wird nach außen projiziert. In diesem Außen kann der störende Anteil bekämpft und zerstört werden. Diese Verstrickung wird auf politischer Ebene genutzt und zur Machtausübung eingesetzt.

Dabei werden unsere Hassgefühle von falschen Propheten gebilligt und angeheizt. Der von uns halluzinierte Feind ist allgegenwärtig, wir erleben das täglich in Form von Ausschreitungen der Fremdenhasser, von Kriegen auf dem Balkan, in Russland, Südamerika, Afrika und Asien. Diese Gewalttätigkeit gegen andere kann die verschiedensten ideologischen Farben tragen und reicht von der Aggression gegen Schwächere – Arme, Kranke, Behinderte – über den Kampf für die »Rassenreinheit« zum »Heiligen« Kampf. (ebd., S. 34)

Die Wurzeln der Gestaltung und Bekämpfung von Feindbildern haben in jedem der Fälle die gleichen Ursachen: Sie liegen in dem Hass, der auf Selbsthass fußt und in der Verleugnung der eigenen Opfererfahrungen. Der erlebte innere Terror wird im Außen bzw. im Fremden gesucht und dort bekämpft. Allerdings muss es sich dabei nicht um den fernen Feind handeln. Ganz im Gegenteil, das Eigene ist leichter bei Menschen zu finden, die einem ähneln (vgl. Gruen 2000, S. 24).

Diejenigen, die ihren Schmerz verleugnen müssen, können jedoch nur über den vermeintlichen Schmerz schreien, der ihnen angeblich von dem »Fremden« angetan wird. (ebd., S. 32)

In diesem projizierten Fremden wird schließlich das bestraft, für das der Einzelne einmal selbst bestraft wurde (vgl. ebd., S. 33). Die Verzerrung des eigenen Schmerzes wiederum – die Nicht-Wahrnehmung und Projektion auf andere – führt zu Selbstmitleid.

Das Selbstmitleid macht es dem Täter möglich, den «Fremden» für das eigene Verhalten verantwortlich zu machen. (ebd., a.a.O.)

Durch den Mechanismus der Entwicklung von Selbstmitleid ist eine Person davon befreit keine eigenen Schuldgefühle zu empfinden und unverantwortlich bleiben zu können. Im imaginierten Fremden, der als Projektionsfläche für die abgespaltenen Anteile der eigenen Persönlichkeit missbraucht wird, spiegeln sich die Negativbewertungen und Abwertungen seitens elterlicher Zuschreibungen.

Die Eigenschaften, die Eltern ihren Kindern am häufigsten zuschreiben, sind Unsauberkeit, Unreinheit, Gier, Unstetsein, Zerstörungswut. Kinder sind – auch Freud sah es so, unersättlich in ihrem Trieb, stets darauf erpicht, dem Lustprinzip zu folgen. Es sollte uns hellhörig machen, daß es genau dieselben Eigenschaften sind, die dem gehaßten Fremden – ob Jude, Zigeuner, Chinese, Katholik, Kroat, Serbe, Tschetschene, Kommunist oder wer auch sonst – immer wieder unterstellt werden. Der Fremde ist immer derjenige, dessen Unsauberkeit, Unreinheit usw. uns zersetzen könnte. (Gruen 2000, S. 22)

Das Eigene in sich fremd gewordene ist mit diesem Fremden identisch. Dieser Anteil ist von einem oder beiden Elternteilen nicht geduldet und nicht gesehen worden und hat Anlass zu Bestrafung oder Ablehnung gegeben, auch dann „(...) wenn es auf seiner eigenen und wahren Sicht bestand. Ich sage «wahr», weil die frühesten Wahrnehmungen eines Kindes auf seinen empathisch erlebten Perzeptionen beruhen und deshalb nur wahr sein können (...)“ (ebd., 22f.). In diesen Beziehungsverhältnissen und -gestaltungen sieht Arno Gruen den wahren Grund für die Zunahme von Fremdenhass in Zeiten, in denen die ökonomische und die moralische Lage labil ist (ebd., S. 24).

Die für den Erhalt des Gehorsams notwendigen Feindbilder als Ventile haben eine gesamtgesellschaftliche Funktion in westlichen Industrienationen. Der in den vorangegangenen Kapiteln beschriebene Prozess der Selbstentfremdung hat eine fundamentale Bedeutung für den Erhalt moderner Industriestaaten und ist notwendig, um ein funktionierendes Zusammenspiel zu gewährleisten. Die gegenwärtige Kultur benötigt unter anderem Fremdenfeindlichkeit und Feindbilder, um ihre Machtstrukturen zu sichern und zu erhalten. Gleichzeitig richtet sich die Projektion auf Feindbilder nicht ausschließlich auf bestimmte Gruppen wie zum Beispiel in dem in dieser Arbeit fokussierten Thema auf die Gruppe der Ausländer. Das professionelle Handeln in den Kategorien der Interkulturellen Pädagogik forciert Projektionen, die strukturerhaltend sind. Auf der einen Seite gibt es das pädagogische Personal und auf der anderen Seite *die Ausländer, die MigrantInnen oder die Jugendlichen*. Es geht dabei immer um den anderen, der zum Beispiel integriert werden muß. Mit dieser Herange-

hensweise wird den Projektionen nicht auf den Grund gegangen und werden die Mechanismen in Bewegung gehalten.

IV.4.3 Selbstverständnisse der Kultur westlicher Industriestaaten nach Arno Gruen – das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern

Der Umgang mit dem inneren Erleben in der uns umgebenden Kultur spiegelt sich in dem Verhältnis von Eltern zu ihren Kindern wider. Kinder erleben in der hiesigen Kultur eine permanente Abweisung durch Eltern und Erwachsene, weil die Kinder den Erwartungen der Eltern nicht entsprechen. Jungen und Söhne mehr als Mädchen und Töchter lernen, sich für seelische Schmerzen, Verzweiflung, Ohnmacht und Trauer zu schämen (vgl. Gruen 1999, S. 12)⁵⁸. In der westlichen Kultur ist die Beziehung zwischen Erwachsenen und Säuglingen als Kampf etabliert, den Gruen als einen Machtkampf bezeichnet (Gruen 2000, S. 20f.). Dieser Machtkampf zwischen den Eltern und dem Kind entspricht einem kulturell gewollten Verhalten, der in einen größeren Zusammenhang eingebettet ist. Ein wesentlicher Bestandteil in der Geschichte von Hochkulturen ist die Ablehnung von Lebendigkeit und dem Eigenleben der Kinder (vgl. Gruen 1999, S. 21). Die Geschichte der Kindheit ist eine Geschichte der Unterdrückung der Kinder (vgl. ebd., S. 24). In dem als Sozialisation bezeichneten Prozess hat sich das Kind dem Willen der Eltern unterzuordnen. Es ist der Ideologie aller großen Zivilisationen inhärent, dass der Machtkampf zwischen Eltern und Kindern eine natürliche Gegebenheit sei. In Wirklichkeit geht es jedoch um die Stabilisierung von Herrschaft.

Die so geartete Sozialisation des Kindes soll dafür Sorge tragen, daß die Motivation zum Gehorsam gegenüber den Mächtigen tief in der menschlichen Seele verankert wird. Das geht aber nur, indem man die Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle, die dem Kind eigen sind, zum Schweigen bringt. (Gruen 2000, S. 21)

Die Wurzeln für diesen Gehorsam liegen in unserem Umgang mit dem eigenen Schmerz. In der Kultur der Industrienationen wird der Schmerz verneint zugunsten preußischer Erziehungswerte wie Anerkennung und Stärke (ebd., S. 38), hoch geschätzt und eingespielt ist die *Form der Abstraktion*.

⁵⁸ Hier liegen die Ansatzpunkte für eine echte Kommunikation, nämlich auszudrücken wie es einem innerlich geht. Entscheidend ist die echte Kommunikation zwischen Menschen und die Schulung darin. Interkulturelle Kommunikation unterliegt meines Erachtens zu schnell der Gefahr, abstrakte Kategorien vor die zwischenmenschliche Kommunikation zu stellen.

IV.5 Empathie und Abstraktion

In der Interkulturellen Pädagogik wird Empathie als eine Kompetenz deklariert, die man erlernen kann. Dabei ist *Empathie* eine ursprüngliche Fähigkeit jedes Menschen. Gerade Säuglinge und Kinder sind empathische Wesen. Aber den Erwachsenen ist diese Fähigkeit verloren gegangen. Sie haben ihre Empathie durch gesellschaftliches Rollenspiel und das Verfolgen der Umsetzung herrschender Werte ersetzt. Der Hass auf das Eigene beginnt, wenn die Empathie und die Autonomie durch das Verhalten der Eltern beschnitten werden (vgl. Gruen 1993, S. 29). *Das Aufgeben der Empathie und damit die Verhinderung menschlicher Begegnung mit Anteilnahme, Einfühlungsvermögen und wechselseitigem Verstehen fördert die Gestaltung von Beziehungen auf der Basis von Abstraktion* (vgl. Gruen 2000, S. 20)

Wenn Leid nicht wahrgenommen werden darf, weil es verpönt ist, dann kann der Zugang zum Schmerz tatsächlich für immer unterbunden werden. Paul Maclean, Forscher an der Rockefeller-Universität, untersuchte die neuronalen Verbindungen im Gehirn, die mit Empathie in Zusammenhang stehen. Er stellte fest, daß eine fehlende Stimulation von Empathie in der Kindheit dazu führt, daß diese als Merkmal des Menschen verlorenggeht. (...) Es ist aber auch bekannt, daß selbst abgebrühte Menschen ihre empathischen Fähigkeiten, das heißt: ihr seelisches Schmerzempfinden, wieder finden können, wenn die kulturellen Beschränkungen, die unsere Wahrnehmung in bezug auf Empathie ausblenden, wegfallen. (...) Das würde bedeuten, daß jeder, der auch nur im Kern eine empathische Zuwendung durch die Mutter (sogar als Embryo) erfahren hat, zu einem mitfühlenden Selbst und daher zum Schmerz zurückfinden kann. Wichtig ist nur, daß die empathische Möglichkeit Nahrung erhält. Die Sehnsucht nach Zuwendung spielt hier, solange sie aufrecht erhalten wird, eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und Bewahrung unserer Menschlichkeit. Solange wir noch Sehnsucht nach Liebe und Zuwendung spüren, ist nicht alles verloren.“ (ebd., S. 198)

Schmerz und Mitgefühl gehören eng zusammen, dabei ist die Fähigkeit Schmerz zu spüren auch richtungsweisend für die Fähigkeit zur Empathie (vgl. Gruen 1999, S. 19). Aus der neurologischen Forschung ist bekannt, dass *Empathie die originalste Art der menschlichen Kommunikation* ist (vgl. Gruen 1993, S.11). Im Verlust der Empathie findet eine Wahrnehmungsverschiebung statt – *an die Stelle der empathischen Wahrnehmung tritt die abstrakte Wahrnehmung*. Damit werden andere nicht mehr in ihrer menschlichen Einzigartigkeit gesehen, sondern werden z. B. als Teil einer Gruppe reduziert, worauf sich dementsprechend die weitere Kommunikation und der Umgang gestalten.

Er [der Mensch, Sh. S.] ist nur noch Bestandteil einer Gruppe. Seine konkreten Gefühle, Einstellungen und Verhaltensweisen verschwinden aus dem Blickfeld, statt dessen wird seine Persönlichkeit auf eine einzige Eigenschaft reduziert: die Zugehö-

rigkeit zur Gruppe. Diese Abstrahierung macht ein empathisches Erleben des anderen unmöglich. (Gruen 2000, S. 20)⁵⁹

Die *Abstraktionen* und das *abstrakte Denken* ohne empathische Wahrnehmung und ohne wirkliches Erleben haben in der uns umgebenden Gesellschaft einen hohen Stellenwert, der sich auch in der Geschichte der Wissenschaft etabliert hat. Der Einsatz des abstrakten Denkens eröffnet die Möglichkeit, sich vor der Wiederbelebung der in der Kindheit erlebten Verletzungen zu schützen (vgl. Gruen 1999, S. 187).

B.F. Skinner (1972), der bekannte Behaviorist an der Harvard University, schrieb sogar ein Buch, in dem er zu beweisen beabsichtigte, dass Würde und Freiheit gar nicht existieren. Das Innere war für ihn ein Feind. Noam Chomsky (1959) kommentierte dies einmal, indem er sagte, Skinners reduzierendes Denken habe keine Rückendeckung im wirklichen Erleben. Und er bezeichnete Skinners »Wissenschaftlichkeit« deshalb als »play acting at science«, also als eine Art Schauspielerei mit Wissenschaft. Skinners Denken spiegelt, was in der Wissenschaft des 17. Jahrhunderts zur absoluten Voraussetzung wurde, nämlich dass Realität objektiv sein müsse. Damit wurde die Trennung des abstrakten Denkens vom Erlebten offiziell etabliert. Was man nicht sehen, was man nicht messen konnte, existierte nicht. Damit wurden natürliche innere seelische Vorgänge als wissenschaftliche Objekte abgetan. (ebd., a.a.O.)

Gefühle werden in der Wissenschaft negiert. Sie werden zwar als solche benannt und gesehen, aber nicht auf der Ebene des Erlebens verstanden, sondern rein rational positioniert. Damit wird die Vielfalt menschlichen Seins und Erlebens reduziert und das Erlebte in seiner Eigenständigkeit und seinem Eigenleben verkannt, indem es auf die rationale Ebene eingeschränkt und transportiert wird (vgl. Gruen 1999, S. 179ff., S. 232).

In der Psychiatrie haben Schmerz, Leid und Freude als Grundsteine menschlichen Seins für die Diagnose überhaupt keine Bedeutung. Das jedoch spiegelt in der Psychologie und Psychiatrie den Entfremdungsprozeß wider, der ein Kennzeichen unserer Gesellschaft ist. (Gruen 1993, S. 89)

Eher noch institutionalisiert Wissenschaft die Abspaltung der Gefühle, belohnt jene, die ihre Seele verloren haben und bietet einen hoch bewerteten Schonraum für lebensfeindliches Handeln im Namen der Objektivität, die lebendige Prozesse per Definition ausklammert (vgl. ebd., S. 90f.). So sagt auch Georg Simmel: „Es ist peinlich zu erkennen, wie wenig der Schmerz des Menschen in der Philosophie widerspiegelt ist.“ (zit. nach ebd., S. 88). Um der Alleinherrschaft der Abstraktion durch reine Intelligenz zu widerstehen, braucht man die Welt der Gefühle (vgl. Gruen 1993, S. 51). Im anderen Fall handelt der Einzelne nicht entlang seiner inneren Empfindungen und seines Menschseins, sondern entlang einer abstrakten Idee, die den Menschen ersetzt. Der Mensch ist dann diese abstrakte Idee, weil er sich voll und ganz

⁵⁹ Diese Abstrahierung wird von der Interkulturellen Pädagogik unterstützt, indem sie nicht den Einzelnen wahrnimmt, sondern den einzelnen als Teil der Gruppe Migrant/Ausländer sieht. Damit entspricht sie dem öffentlichen Umgang.

mit ihr identifiziert hat (vgl. ebd., S. 51). Dies ist auch in der pädagogischen Situation zu beobachten.

All dies [praktizierte Gewaltstrukturen im alltäglichen Umgang, Sh. S.] geschieht in einem Klima kognitiven pädagogischen Denkens, das die gütige und verständnisvolle Pose mit echten Gefühlen von Güte und Verständnis gleichsetzt. Wir halten unsere Gefühle für aufrichtig und echt, wenn wir voller Eifer versuchen, den Rollen zu entsprechen, die uns auferlegt wurden. (Gruen 1999, S. 28)

Als eine Teilnehmerin während einer Weiterbildung innerhalb des Mannheimer Xenos-Projektes erzählte wie eine Freundin im Einkaufszentrum von Mannheim von Skinheads zusammengeschlagen wurde und niemand zu Hilfe eilte, selbst die Polizei nicht, und sie damit den Mut aufbrachte ein reales Lebensereignis zur Sprache zu bringen, unterbrach sie der Weiterbildungsleiter mit den sinngemäßen Worten: „Das führt jetzt zu weit, wir müssen beim Thema bleiben.“ Die Teilnehmerin verstummte. Als die Weiterbildung Realitätsnähe gewann – und aus pädagogischer Sicht für eine pädagogische Weiterbildung konstruktiv hätte eingesetzt werden können – wurde das Echte im Keim zugunsten der Planung erstickt. Hier zeigt sich das Phänomen, das Gruen als das Ausliefern an die „Logik der Konzepte“ bezeichnet (vgl. Gruen 1993, S. 51).

Die Menschen aber, die den Kontakt zu ihren Gefühlen nicht verloren haben, brauchen die Verantwortlichkeit für ihr Handeln und Fühlen nicht von ihrem selbst an die Chemie [oder an ein Konzept, Sh. S.] zu delegieren. Unsere politische und wirtschaftliche Elite allerdings trifft Entscheidungen so, als hätten sie nichts mit ihrem persönlichen Sein zu tun. (Gruen 1999, S. 232f.)

Nach Arno Gruen ersetzt Abstraktion echte Begegnungen zwischen Menschen und reduziert Menschen auf ausgewählte Kriterien, z. B. Teil einer Gruppe zu sein. Ähnlich kritisch sieht Gruen das *vorherrschende Konzept zur Identität von Menschen*.

IV. 6 Ein Identitätskonzept

Die Entstehung des Fremden und dessen Externalisation stehen in direktem Bezug zum Intimsten des Menschen, zu seiner Identität. (Gruen 2000, S. 24)

Gruen stellt die Frage, was geschieht, wenn ein Mensch, seine Impulse, sein Streben, seine Phantasie, kurz sein Ureigenstes abspaltet? In diesem Fall verstärkt sich die Anpassung von sich weg an das Außen. Das Kind wird alles tun (bzw. vieles, was seiner ursprünglichen Spontaneität entspricht nicht mehr tun), um den Erwartungen der Eltern und der Erwachsenen gerecht zu werden. Nur so kann es dem Mord an seiner Seele vermeintlich entgehen und damit sein Überleben sichern und retten. Gleichzeitig findet eine Identifizierung mit den Eltern statt.

Das Eigene des Kindes wird durch das Fremde der Eltern ersetzt. (ebd., S. 24)

Das heißt, es beginnt die Entwicklung einer Persönlichkeit, die sich nicht mehr an ihrer eigenen inneren Befindlichkeit orientiert, sondern an Dingen und Erwartungen, die außerhalb der Person liegen.

Eine Identität, die sich auf diese Weise entwickelt, orientiert sich nicht an eigenen inneren Prozessen, sondern am Willen einer Autorität. (ebd., a.a.O.)

Die beginnende Fremdorientierung hat schließlich Konsequenzen sowohl für die Person selbst als auch für die gesamte Gesellschaft, denn der Einzelne kann auf diese Weise keine echte und gesunde Identität entwickeln. So weist der Zugriff auf eine Identität, die sich *nationale Identität* nennt, auf das *Fehlen einer echten Identität* hin.

Wenn wir heute von «Identität» sprechen, meinen wir «wahre» Identität. Aber das bedeutet nur, daß uns das Wort blendet, wodurch wir nicht zwischen «wahrer» Identität und ihrem Schein unterscheiden. (ebd., S: 26)

Bei einem Rückgriff auf die nationale Identität besteht in einer Person keine innere Stabilität. Die Inanspruchnahme einer nationalen Identität und ihre Anwendung als Instrument zur Bekämpfung des Fremden und Feindlichen sind dann möglich, wenn bestimmte Voraussetzungen und Rahmenbedingungen die Aktivierung notwendig machen. Solche Voraussetzungen werden zum Beispiel durch einen rigiden Umgang und durch Entmündigung von Personen geschaffen. Gruen beruft sich auf die Anthropologin Lisa H. Malkki, die den Weg zweier Hutu-Gruppen auf der Flucht vor dem Genozid durch die Tutsi 1972 beschreibt. Eine der Hutu Gruppen lebte anschließend in einem Camp, dass durch strenge Vorschriften gekennzeichnet war, die andere Gruppe flüchtete in die Stadt Kigoma am Tanganjikasee. Jahre später (1985-1986) stellte sich folgendes Phänomen ein. Die Gruppe, die abseits im Camp lebte, war „(...) «mit einer andauernden und leidenschaftlichen Konstruktion und Rekonstruktion ihrer <Geschichte> als <Volk> beschäftigt» (...). Ihr zentrales Anliegen schien darin zu bestehen, zu beweisen, dass sie anders als die Tutsi waren (tatsächlich unterscheiden sich Angehörige des Tutsi-Stammes weder in ihrer Anatomie noch in der Sprache oder den Gebärden von denen der Hutu). Ihr Inneres (...), vom «Fremden» befreit, hasste die jetzt ausgestoßenen Teile ihres Selbst. Mit dieser Abgrenzung behaupteten sie ihre nationale und heldenhafte Identität. Sie schufen damit sozusagen einen Ort der «categorical purity» (...). Ein ganz anderes Identitätsgefühl entwickelten die Hutu, die integriert in der Stadt lebten. Sie sahen sich einfach als Flüchtlinge, die sich um Assimilation mit ihren Nachbarn bemühten. Statt heldenhafter nationaler Identitäten entwickelten sie einen gewissen weltoffenen Kosmopolitismus.“ (ebd., S. 25). Beide Gruppen hatten den gleichen Ausgangsort, jedoch entwickelten sie un-

terschiedliche Positionen und Haltungen. So scheint die umgebende gesellschaftliche Struktur Einfluss auf den Umgang mit dem inneren Opfer zu haben. Es zeigt auch, dass das Auflösen von äußeren Strukturen nicht zwangsläufig zum Erwecken des inneren Opfers führen muss.

Die überwiegend *vorherrschende Meinung* geht davon aus – so Gruen –, dass sich *Identität aus gesellschaftlichen Rollen zusammensetzt. Dieses Konzept verliert jedoch an Kraft, wenn gesellschaftliche Umbrüche stattfinden.* Die Existenz in gesellschaftlich labilen Zusammenhängen löst in Individuen, die ihre Identität auf Rolle, Status und Arbeit aufbauen (ebd., S. 25), Angst und Unsicherheit aus. Unter Anwendung von Gewalt werden manche versuchen, die alten Strukturen wieder herzustellen. Diese Position, die so auch von Historikern vertreten wird – sie nennen es Zeiten des Auseinanderbrechens und Zeiten neuer Identitätsgeburten – nimmt die Option, dass eine echte menschliche Identität nicht aus gesellschaftlichen Rollen erwächst, nicht zur Kenntnis.

Dennoch ist diese Definition [die Definition von Identität, Sh. S.] unseres Menschseins die vorherrschende, weitgehend unser Denken bestimmende. Sobald wir aber Identität mit Identifikation gleichsetzen, müssen wir auch den Nationalismus als Ausdruck von Identitätsentfaltung akzeptieren. Und dann müssen wir auch akzeptieren, daß dieser in Gewalttätigkeit, in Entmündigung und Mißbrauch der Verwundbarsten - der Frauen und Kinder -, in Mord und Krieg mündet. Indem wir uns eine solche nationalistische Identität überstülpen lassen, liefern wir uns ihr aus, machen wir uns zu ihrem Opfer. (Gruen 1999, S. 10f.)

Die Identifikation mit der Macht hat den Verlust menschlichen Mitgefühls zur Folge. Das hat, so Arno Gruen, den Faschismus möglich gemacht, indem der Einzelne seine Eigenverantwortung an das System abgegeben hat.

Das zersplitterte Individuum, das im disziplinierten Mob oder in der Armee seinen Platz findet, ist durch seine Identifikation mit Autoritätssymbolen bereit, sich Befehlen zu fügen, erspürt in dieser Identifikation seine Identität, um gleich danach in orgiastischer und nihilistischer Wut zu explodieren. (...) Menschen, die ihre Identität aus einer Identifikation mit Macht und Symbolen beziehen, verlieren den Boden ihres Menschseins unter den Füßen (...). (ebd., S. 11)

Doch die Persönlichkeit, deren Identität aus der Identifikation mit der Macht besteht und die das Gewissen durch Pflicht ersetzt, ist allgegenwärtig. Gruen spricht von der Persönlichkeit, die die Bürokratie verinnerlicht hat. Hier kaschieren Pflichterfüllung und die Identifikation mit der Macht den Verlust des Mitgefühls (vgl. ebd., a.a.O.).

Denn hier passieren Gewalt und Mord auf hochorganisierter Ebene und nur aus ihrer technologischen Machbarkeit heraus. In Wahrheit verdecken aber solche Vorgehensweisen nur die Entfremdung von Mitgefühl. (ebd., S. 11)

Gruen stellt das Identitätskonzept, das auf einer kulturellen Sozialisation mit entsprechenden Gewohnheiten aufbaut und das Identität mit Kultur und Gewohnheiten

gleichsetzt, infrage, denn die *Stärke des Inneren* ist in diesem Konzept nicht enthalten.⁶⁰ Mit einer von außen bestimmten Identität *fehlt der innere Beziehungspunkt zu dem Wesen der Person in ihrem Mensch sein* und zu dem, was sie erfahren hat und was ihre Wahrheit ist. Sie wird mit ihrer Kultur verwechselt, was auch von Autoren der Interkulturellen Pädagogik bemängelt wird (vgl. II).

Es besteht kein Zweifel, daß zahlreiche Menschen keine innerlich gefestigte Identität haben. Schon vor vielen Jahren wiesen Studien über sensorische Deprivation nach, daß Personen, die man aus ihrem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext gelöst hatte, psychotisch wurden. Man erkannte jedoch nicht, daß dieser Vorgang vom Grad einer inneren Kohärenz abhängig war. (Gruen 2000, S. 27f.)

Können Menschen die innere Beziehung zu sich aufrechterhalten und daraus ihr Identitätsgefühl beziehen, halten sie auch in Extremsituationen an ihrem Glauben und an ihrem Vertrauen in sich fest. Eine Identität, die jedoch auf der Identifikation mit Autoritätspersonen beruht, vor denen man in Wirklichkeit Angst hat, ist permanent vom Auflösen bedroht. Die beschriebene letzte Form der Identität herrscht in unserer Kultur – so Gruen – in der überwiegenden Mehrheit vor und ist hier typisch. Das Selbst stabilisiert sich bei diesen Personen nur über die Erschaffung von Feindbildern oder die reine Assimilation an die sie umgebenden Strukturen (vgl. ebd., S. 28). Diese Selbstentwicklung nimmt ihren Verlauf, wenn Kinder in ihrem Lebendigkeit nicht wahrgenommen werden dürfen, blockiert und beschnitten werden. Dies ist die Quelle von Gewalt (vgl. ebd., S. 28f.). Die fremdbestimmte Identität in dieser Kultur wird durch entsprechende Denkmuster aufrechterhalten. Diese Denkstrukturen sind über Generationen geprägt und werden unhinterfragt weitergegeben (vgl. Gruen 1999, S. 15).

Generell glauben Menschen, sie seien frei in ihrem Denken, sie seien zu einem kritischen und »wissenschaftlich« begründeten Urteil fähig. Ganz besonders trifft dies auf Menschen zu, die sich einer als fortschrittlich geltenden Gruppierung oder einer Gruppierung mit revolutionärem Ideengut zugehörig fühlen. Doch bloße Zugehörigkeit schützt nicht davor, innerhalb vorprogrammierter Bahnen zu denken. Und es ist genau das verinnerlichte Leugnen des eigenen Opferseins, auf das wir programmiert sind. Programmiert deswegen, weil es von Generation zu Generation weitergegeben wird, ohne dass es denen die es weitergeben, bewusst wird und ohne dass es von ihnen in Frage gestellt wird. (ebd., a.a.O.)

Das Ich, das auf einer inneren Kohärenz, der Akzeptanz des Schmerzes, beruht: „(...) speist sich (...) aus der Fähigkeit, empathisch wahrzunehmen und eine Würde zu bewahren, die nicht auf der Verleugnung, sondern auf der bewußten Perzeption von eigenem Leid und eigenem Schmerz aufbaut. Ein solches Ich wird man in keiner Welt finden, die mit innerem Erleben nichts zu tun haben will und deren Vorstellung

⁶⁰ Die Stärkung des Inneren könnte auch für Konzepte der Interkulturellen Pädagogik sinnvoll sein.

von Identität sich an Leistungs- und Machtkriterien orientiert (...)“ (Reemtsma zit. nach Gruen 2000, S. 29f.).

Gruen unterscheidet zwischen falscher und wahrer Identität. Diese falsche Identität ist das Ergebnis einer Entwicklung, die dem Gehorsam unterstellt ist und das Eigene zum Fremden macht. Eine wahre Identität hat andere psychologische Lebensregeln. Sich angenommen fühlen und freie Entfaltung in der Kindheit führen zu einem authentischen Ich und der Entwicklung eines stabilen Urvertrauens (Gruen 2000, S. 30f.).

Menschen müssen ihren Schmerz verschweigen, weil es den alten Terror wieder zum Leben erwecken würde. Das Tragische daran ist, daß auf diese Weise Identitätsstrukturen weitergegeben werden, die zustande kamen, weil ein Kind in der Ödnis totaler emotionaler Einsamkeit aufwuchs, weil sein Schreien nie gehört wurde und kein menschliches Echo fand. Wer die Grausamkeit einer solchen Gefühllosigkeit erfahren hat, ist kaum mehr dazu in der Lage, in menschlichen Beziehungen eine Verbundenheit, einen Sinn, ein Zuhause zu erleben. (ebd., S. 32)

Aus diesem Grund ist es notwendig, die Funktion der Identitätslosigkeit bei gesellschaftlichen Veränderungen bis hin zur Entstehung von Diktaturen zur Kenntnis zu nehmen (vgl. ebd., S. 163). Eine echte Identität fußt auf einer inneren Würde, an der innerlich festgehalten wird (vgl. ebd., S. 33). Menschen, die keine eigene echte Identität besitzen, sind abhängig von Autoritäten, weil diese den Zusammenhalt ihrer Person gewährleisten. Aus diesem Anlass werden diese Menschen auch immer nach Autoritäten suchen (vgl. ebd., S. 202, Gruen 1999, S. 15). Beruht die Identität auf der Identifikation mit der Autorität, dann bringt Freiheit Angst. Wirtschaftliche Not und auch Wohlstand können das Opfer im Menschen wecken. Der Selbstwert wird bedroht. Die Bereitschaft Opfer und Feinde zu finden, wächst.

Ein solches Selbst kommt erst wieder zur Ruhe, wenn eine Autorität die soziale Ordnung wieder herzustellen verspricht. (...) Freiheit muß deshalb abgewehrt werden, indem das Eigene, das durch die Freiheit gefährdet ist, in äußeren Fremden gesucht wird. (ebd., S. 204)

Laut Gruen besteht eine wahre Identität in der stabilen Verbindung zum eigenen Selbst und erwächst nicht aus Verbindungen zum Außen oder durch eine bestimmte gesellschaftliche Rollenkonfiguration. Welche Konsequenzen zieht Gruen aus den beschriebenen Inhalten der vorangegangenen Kapitel?

IV.7 Schlussfolgerungen und Ansatzpunkte

Die Frage, die in dem geschilderten Zusammenhang des verinnerlichten Gehorsams beschäftigt ist, ob die Ziele und Inhalte der Interkulturellen Pädagogik mit ihrer Haupt-Zielinstitution Schule als Vermittlungsraum tatsächlich das Thema treffen, um

das es zur Zeit geht – gesellschaftlich und global betrachtet. Unter der Perspektive des internalisierten Gehorsams nach Arno Gruen würden die Inhalte einer Interkulturellen Pädagogik ganz anders aussehen müssen, denn der von Arno Gruen beschriebene erlernte Gehorsam greift tiefer als kulturelle oder ethnische Kategorien und betrifft das Menschsein und die Menschheit in ihrem gemeinsamen Mensch sein. Auch der vielfach favorisierte Dialog ist unter bestimmten Voraussetzungen eine nicht unbedingt sinnvolle Kommunikationsform. Liebe und Wärme lösen bei Menschen, die Gewalt erlebt haben und aus Selbstschutz heraus gelernt haben, die Gewalttäter zu idealisieren das Wiedererleben des inneren Opfers aus. Misshandelte Kinder reagieren auf liebevolles Eingehen mit Hass und Gewalt. Die Verachtung der Liebe ist eine Abwehrreaktion.

Liebe und Wärme werden mit Verachtung bestraft. Sozial engagierte Menschen, die Gewalttätigen und Rechtsradikalen «verständnisvoll» beizukommen versuchen, werden nicht nur enttäuscht. Sie müssen auch damit rechnen, zusammengeschlagen zu werden. Haß und Gewalt sind jedoch auch nicht die geeigneten Gegenmittel. Im Umgang mit haßerfüllten Menschen gilt es vor allem, konsequent zu sein. Das heißt: Grenzen setzen! Das ist die einzige Sprache, die Menschen ohne innere Identität verstehen. Wer ihnen helfen möchte, braucht eine innere Autorität. (...) Die innere Autorität, von der ich rede, basiert auf dem sicheren Bewußtsein einer Gemeinsamkeit im Menschen. So akzeptieren wir den anderen, ohne jedoch sein Verhalten zu billigen. (Gruen 2000, S. 205)

Es ist notwendig, eine klare Positionierung und ein bedingungsloses Nein zu Gewalt zu demonstrieren und darin echt und hartnäckig zu sein, ganz besonders auf der politischen Ebene.

Als in der deutschen Gesetzgebung die Rechte für Asylanten eingeschränkt wurden, hatte das eine Zunahme von Anschlägen auf Asylanten zur Folge. Die Fremdenhasser sahen in dem neuen Gesetz eine Legitimierung für ihren Haß. (Gruen 2000, S. 205)

Eine konsequente Handlungsweise trägt zur Beruhigung der Persönlichkeiten bei, die äußere Autoritäten für den Zusammenhalt ihrer Persönlichkeit benötigen (vgl. ebd., S. 205).

Individuelle Nicht-Identität und der Zerfall gesellschaftlicher Strukturen stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Gesellschaftliche Strukturen vermitteln Menschen ein Gefühl der Zugehörigkeit und geben denen eine Identität, die von sich aus keine oder nur wenig davon haben. Veränderung der Strukturen gehen für solche Menschen mit existentiellen Verunsicherungen einher. Dies führt in der Regel dazu, daß Krankheits- und Mortalitätsraten steigen oder/und verstärkt Gewalttätigkeit und Haß ausbrechen. Es geht also nicht allein um die Diskrepanz von reich und arm. Entscheidend ist, was eine Identität festigt, die nicht von innen kommt. (ebd., S. 213)

Gruen weist auf die Verharmlosung rechtsextremer Gewalt durch staatliche Autoritäten hin. Die Verharmlosung findet statt, indem diese Gewalttaten als einfache Schlägereien bewertet werden und nicht weiter in der Gesellschaft veröffentlicht werden,

wohingegen über die Gewalttaten von Ausländern in den öffentlichen Medien regelmäßig berichtet wird (vgl. ebd., S. 206). Veränderungen in den Gesetzen oder durchgeführte Sozialmaßnahmen wie zum Beispiel Umschulungen oder Arbeitslosenunterstützung sorgen eventuell für die Minimierung der Sorgen, dringen jedoch nicht in die Tiefen, die den Erhalt einer Gesellschaft sichern.

Die wirkliche Lösung bestünde jedoch in dem Bemühen, den Drang nach Größe und Besitz Einhalt zu gebieten und Menschen statt dessen zu ihren wahren Möglichkeiten zurückzuführen, die mit Liebe, Zuwendung, Nähe und Zugang zum eigenen Schmerz in Zusammenhang stehen. Das ist weder ein einfaches noch ein schnell realisierbares Unterfangen. Es ist aber das einzige, das dem fatalen Kreislauf ein Ende bereiten und einen gesellschaftliche Zusammenbruch verhindern kann. Nur so können wir die Spaltung unseres Seins, die zur Entfremdung und zur Jagd nach Opfern führt, aufheben. Im Prinzip gibt es nur zwei Welten – die des Lebens und die, die sich Zerstörung und Tod verschrieben hat. (Gruen 2000, S. 214)

Helen Bluvol und Ann Roskam untersuchten die Autonomieentwicklung von SchülerInnen an einem Gymnasium. Von den beiden untersuchten Gruppen wurde die eine Gruppe als erfolgreich eingestuft, die andere als zufriedenstellend. Letztere hatte kein Interesse an Erfolg. Die SchülerInnen der erfolgsorientierten Gruppe zeigten ein großes Bedürfnis nach Bestätigung. Sie reagierten mit Angst, wenn sie in ihrem subjektiven Empfinden bemerkten, dass sie vom erwünschten Verhalten abwichen und idealisierten in der Tendenz sowohl ihre Eltern als auch Autoritätspersonen wie LehrerInnen. Diese SchülerInnen neigten stark dazu, MitschülerInnen in die Position der Unterlegenen zu manövrieren und entwickelten darüber ein Gefühl von Autonomie und Freiheit. Die zweite untersuchte Gruppe war in der Lage die Eltern als eigenständige Personen wahrzunehmen und mit Stärken und Schwächen zu beschreiben. Hier entwickelten sich keine Idealisierungen von Personen (ebd., S. 45f.).

So kommt es zu zwei problematischen Fehlentwicklungen. Erstens: Im Fall der Leistungsorientierten wird Ehrgeiz verknüpft mit dem Prozeß der Entfremdung. Ehrgeiz als ein «Mit-sich-selbst-Ringen» kann auch zum Transzendieren eigener Möglichkeiten führen. Wenn er jedoch auf die Bestätigung für gehorsames Verhalten abzielt, ist er ein Resultat der Entfremdung. Zweitens: «Autonomie» kehrt sich bei dieser Fehlentwicklung in eine Perversion um und bringt eine Verzerrung der Gefühlslage mit sich. Einen anderen zu beherrschen und herunterzumachen vermittelt dabei ein Gefühl des Freiseins, weil es von der Last des eigenen Opferseins befreit. (ebd., S. 46)

Sehr problematisch und folgenreich wird dieses psychologische Muster dann, wenn Politiker in der Lage sind, diese tiefe und unbewusste Bereitschaft zum Gehorsam und zur Verleumdung des eigenen Opferseins und damit der Verneinung des eigenen Schmerzes für ihre Machtzwecke zu instrumentalisieren und für sich nutzbar zu machen (vgl. ebd., S. 32). Ein Blick in andere Kulturen und ihre zwischenmenschlichen Verhältnissen zeigt Alternativen auf. In diesem Sinne können hier *Ansatzpunkte*

für Interkulturelle Trainings und Seminare liegen, die den zwischenmenschlichen Aspekt auf der Grundlage des gemeinsamen Menschseins favorisieren und in den Mittelpunkt stellen.

IV.7.1 Ein Blick in die andere Kultur – das Verhältnis zum Leben

Wir können das Verhältnis und die Gestaltung der Beziehung von Erwachsenen untereinander und von Erwachsenen zu ihren Kindern in anderen Kulturen zur Kenntnis nehmen und betrachten wie Kinder hier wahrgenommen werden und welchen Stellenwert sie haben. Welche Weltanschauung und Lebenseinstellung spiegelt sich in diesen Beziehungen wider und wie gestaltet sich die Gemeinschaft? Bezugnehmend auf die Arbeit von Leacock (1981) schildert Arno Gruen die Erfahrungen des Jesuitenpaters Paul Le Jeune, der 1632/33 bei den Montagnais-Naskapi-Indianern in Kanada seinen missionarischen Absichten nachging und dabei auf ihm ungewohnte Verhältnisse und Barrieren stieß. Der Jesuitenpater fasst seine Eindrücke folgendermaßen zusammen:

Diese Primitiven machen es uns unmöglich, ihren Kindern etwas beizubringen. Sie lassen es nicht zu, daß ihre Kinder gezüchtigt werden, sie erlauben nur eine einfache Rüge (...) Ich möchte die Kinder von ihren Eltern getrennt an einem anderen Ort unterrichten, weil diese Barbaren es nicht aushalten, dass ihre Kinder bestraft oder auch nur gescholten werden. Sie schaffen es nicht, einem weinenden Kind irgend etwas zu verweigern. Sie würden sogar so weit gehen und ihre Kinder bei dem kleinsten Vorwand aus dem Unterricht entfernen. (Gruen 1999, S. 30f.)

Für die Montagnais-Naskapi-Indianer ist der Schmerz des Kindes, seine innere Befindlichkeit, die Orientierung für das elterliche Verhalten. *Das innere Erleben des Kindes steht im Mittelpunkt, nicht der elterliche Wille.*

Gene Weltfish (1965) bemerkt in ihren anthropologischen Studien zu den amerikanischen Pawnee-Indianern, dass das Streben der Pawnee nicht aus Konkurrenz zu anderen entstünde, sondern in ihrem eigenen Selbst verwurzelt sei. Der Maßstab für die eigene Leistung liegt in der Verbesserung der eignen Leistung ohne dabei ein Wohlgefühl aus dem Vergleich mit anderen zu beziehen. Dieses eigene Streben, die Zielsetzung für die eigene Leistung ist eine private, geheime und persönliche Angelegenheit. Daraus ergibt sich, dass die Ideale, die von den Pawnee entwickelt werden, persönliche Ideale darstellen, die an keine äußere Person gebunden sind. (vgl. ebd., S. 165).

Die Geschichte von Ishi, dem letzten Mitglied des Stammes der Yahi in Kalifornien beschreibt eine *innere Würde* eines Menschen, für den trotz der feindlichen, zerstörenden Umgebung hervorgerufen durch die Weißen Menschlichkeit und Moral ver-

bindlich blieb. Von 1911 bis zu seinem Tod 1915 lebte Ishi bei dem Anthropologen Albert Louis Kröber, der an der Universität Kalifornien lehrte. Seine Frau Theodora Kröber zeichnete die Erlebnisse 1962 auf:

(...) [A]ls die Yahis erkannten, daß die Welt der Weißen ihnen ein Leben in Würde unmöglich machte, entschieden sie sich dafür, sich aus dieser Welt zurückzuziehen und auszusterben. Diesen Entschluß trafen sie ohne Bitterkeit. Im Gegensatz zu ihrer brutalen weißen Umwelt »blieben Ishi und sein Stamm unbestechlich, menschlich, voller Erbarmen und mit ihrem Glauben intakt sogar bis ins Verhungern, in den Schmerz und in den Tod hinein« (Kröber).

Mit dieser auf Innerlichkeit aufbauenden Identität konnten sie sich auch in eine andere Kultur integrieren, wie Ishi es tat, ohne sich selbst zu verlieren. »Sie waren nicht von Schuld verfolgt«, schrieb Theodora Kröber, »ihr Ego und ihr Ehrgeiz waren nicht aufgeblasen (wie es bei uns der Fall ist).« Die Kindheit der Yahis war von Liebe und Respekt geprägt. Zärtlichkeit, Freizügigkeit und Gelassenheit gegenüber den Eigenarten des Kindes kennzeichneten ihr Leben.

Kröber war ein sehr ehrgeiziger Mann. Und doch hat er nie ein Buch über diesen anthropologisch so interessanten Fall geschrieben. Es hatte viel mit Ishis Persönlichkeit zu tun, daß Kröber es nie fertigbrachte, eine wissenschaftliche Studie über den letzten der Yahis zu veröffentlichen, obgleich dies sein erster Impuls gewesen war. Aber Ishis Menschlichkeit, seine innere Würde, sein Respekt vor seinen Mitmenschen machten es diesem sonst so harten Mann unmöglich, das unmittelbare Erleben von Ishi zu einem distanzierten, unpersönlichen Studienobjekt zu machen. Nach Kröbers Tod verfaßte schließlich dessen Frau die Studie, um der Nachwelt ein Bild von der Authentizität der Yahis und ihrem Ringen mit der Kultur der Weißen zu hinterlassen.

Eines der Indizien für das reiche Innenleben der Yahis war ihre intensive Beschäftigung mit ihren Träumen. Das tun im übrigen auch andere sogenannte primitive Völker, so zum Beispiel die australischen Ureinwohner. Auch für sie sind Träume die Schatten der Realität; sie repräsentieren Aspekte des Alltagslebens. Wir dagegen verwenden unsere Träume nicht, um durch sie eine andere Perspektive, eine tiefere Erkenntnis unseres vielschichtigen Seins zu gewinnen. Wir tun sie als unwichtig ab oder machen uns über sie lustig. (ebd., S. 227f.)

Die amerikanische Ärztin Marlo Morgan (1994), die am Leben der Aborigines teilnahm, beschreibt folgendes Ereignis:

Der Werkzeugmacher des Stammes träumte von einer Schildkröte, die plötzlich merkte, daß sie ganz schief ging, weil sie auf einer Seite ihres Körpers keine Beine mehr hatte. Nachdem er diesen Traum mit einem anderen Stammesmitglied besprochen hatte, kam er zu dem Schluß, daß es an der Zeit sei, sein Handwerk an jemand anderen zu übergeben. »Einst hatte er die Verantwortung geliebt, die seine Rolle als Handwerkmeister mit sich brachte, aber jetzt stand er zu sehr unter einem selbst erzeugten Druck (sein Älterwerden), um seine Arbeit noch genießen zu können.« Der Traum war nun ein Zeichen für ihn, daß die Zeit für eine Veränderung gekommen war. »Wie die Schildkröte in seinem Traum befand er sich nicht mehr im Gleichgewicht zwischen Arbeit und Spiel«. Morgan schildert uns einen Menschen, der sein seelisches Erleben ernst nimmt, der seine Gefühle nicht verleugnet, indem er den Leistungsanforderungen einer Rolle zu genügen sucht. Mit seiner wohlüberlegten Entscheidung übernimmt er Verantwortung für sich und für die ganze Gruppe. In einer Gesellschaft wie der unseren könnte eine solche Entscheidung nur gegen große äußere und innere Widerstände getroffen werden, da unser Selbstwertgefühl abhängig ist von der gesellschaftlichen Pose, die wir mit dem wahren Selbst verwechseln. (ebd., S. 227ff.)

Auch Robyn Davidson (1982) berichtet von ihren Erfahrungen bei den Aborigines. Die Aborigines sehen sich als eins mit dem Kosmos. Es besteht eine unzerstörbare Verbindung zwischen ihnen und der Welt innerhalb derer alles in ständiger Interaktion miteinander steht. So zeigt sich in ihrer Sprache, dass ein Gegenstand oder ‚Objekt‘ nicht isoliert für sich allein gesehen werden kann.

Man kann nicht sagen: Dies ist ein Fels. Man kann nur sagen: Dort sitzt, lehnt, steht, fällt ein Felsen (...) (Davidson 1982). (...) Wenn man ein solches [verbundenes, Sh. S.] Verhältnis zur Welt hat, kann die Entfremdung vom eigenen Selbst und seiner Umwelt, die uns kennzeichnet, nicht entstehen. Wenn Menschen dem Schmerz nicht ausweichen, bleiben sie integriert. Morgan formuliert dies mit den Worten des Stammesältesten: »Die Menschen können nicht überleben, wenn sie alles, was ihnen unangenehm ist, auslöschen, statt es zu verstehen.« (...)“ (ebd., S. 229)

Morgan beschreibt, dass die Aborigines ein um Aufmerksamkeit ringendes Ego nicht kennen, auch Konkurrenz existiert in ihrer Lebensart nicht. Sie glauben, dass ein Einfluss ihrer Person auf das Außen nur durch die eigene Lebensführung geschehen kann und dies nehmen sie zum Anlaß täglich bestrebt zu sein, bessere Menschen zu werden. Das Zusammenwirken des gesamten Lebens auf dem Planeten zu erhalten, sehen die Aborigines als Teil ihrer Aufgabe an. Diese Einstellung beobachtete auch C.G. Jung bei den Pueblo-Indianern in Neu Mexiko, welche für den Erhalt der Welt täglich beteten (vgl. ebd., S. 230f.). Arno Gruen zitiert weiterhin die Schriften des Anthropologen Paul Radin (1953), der Winnebago-Indianer in Wisconsin, USA, beobachtete und beschrieb. Die Winnebago-Indianer differenzieren sehr zwischen zwei Arten der Verantwortung, der Verantwortung als Einzelperson abgesondert von der Einheit des Stammes und der Verantwortung als Teil einer Gemeinschaft, als Teil einer Beziehung. Begibt sich ein Mitglied trotz Verbot von der Stammesgemeinschaft auf den Kriegspfad und kommt dabei um das Leben, wird dies vom Stamm als Selbstmord und damit als ein unnatürlicher Tod betrachtet. Wird das Stammesmitglied von einer Person begleitet, welche auf dem Kriegspfad getötet wird, dann wird das Stammesmitglied als Mörder angesehen und auch beschuldigt, denn er hat den anderen in eine widerrechtliche Tat verstrickt, womit er sich für dessen Leben verantwortlich gemacht hat (vgl. ebd., S. 233).

Diese Beispiele aus anderen kulturellen Zusammenhängen und anderem Lebens- und Weltempfinden zeigen, dass die Verantwortung des Einzelnen in der Person selbst verankert liegt und zwar innerhalb einer verantwortlichen Verbindung zu der umgebenden Lebenswelt und dem gesamten Kosmos. So plädiert Arno Gruen für *Lösungsansätze, die das Muster des erlernten Gehorsams zur Kenntnis nehmen und unterwandern und sich an den Menschen in seinem Menschsein richten.*

IV.7.2 Lösungsansätze

Lösungsansätze, die dazu dienen, sich dem erlebten Schmerz öffnen zu können und die von Arno Gruen vertreten werden, *knüpfen am inneren Erleben der Menschen an, auch an ihrer Sehnsucht nach Nähe*.

Die Sehnsucht nach wirklicher Nähe bleibt jedoch erhalten und damit auch die Hoffnung auf ein liebevolles Entgegenkommen als Teil des Menschseins. Sie birgt in sich die Möglichkeit, sich wieder für den Schmerz zu öffnen. So bleiben wir in unserem Menschsein verankert und müssen den Schmerz nicht in anderen suchen und diese foltern und bestrafen.“ (Gruen 2000, S. 200)

Wie lässt sich das echte Bedürfnis nach Liebe lebendig erhalten? Was macht es möglich, den Schmerz zu ertragen, damit der Hass, der sich gegen das Leben richtet nicht zum Lebensinhalt wird?

Was wird, wenn die Jugend ihre Verzweiflung, ihren Schmerz nicht wahrnehmen darf? Heute ist coolness angesagt (...). (ebd., S. 196)

Dabei ist es in der Begegnung nicht entscheidend, andere wie pädagogische Zielgruppen von der Richtigkeit der eigenen Position überzeugen zu wollen, entscheidend ist jedoch, eine eigene Position für sich selbst entwickelt zu haben (vgl. Gruen 1993, S. 125). Um den Mut zu haben, sich dem eigenen Schmerz zu öffnen, ist eine Atmosphäre wichtig, die diesen inneren Vorgang trägt. Hierzu gehört all das zu fördern, was echte Liebe gedeihen lässt, das heißt die Einzigartigkeit des Anderen zu sehen und zu würdigen und sich an seiner Entwicklung und an seinem Wachstum zu erfreuen. Die Grundlage für echte Liebe ist das Festhalten an sich selbst und die positive Verbindung zu sich und der eigenen Wahrnehmung. Dann ist die Basis für die Liebe zu einem anderen geschaffen (ebd., S. 30).

Ohne Bewußtwerden seines Schmerzes kann ein Mensch nicht *zum Menschen* werden. Er kann höchstens einer *effizienten* Maschine gleichkommen, die das Menschsein imitiert. Diejenigen dagegen, die Schmerz spüren, bleiben bei ihrem Bemühen, ihre Individualität, ihre Vitalität und ihre Liebe zum Leben zu realisieren. Das haben die anderen mit ihrem der unterdrückenden Rache gewidmeten Leben aufgegeben. (Gruen 2000, S. 218)

Wie können Veränderungen aussehen, die das Echte und die menschliche Innenwelt schätzen und lebendig halten? In erster Linie ist hierzu erforderlich, dass das *Muttersein in unserer Gesellschaft* durch die Gesellschaft selbst und eine ausreichende wirtschaftliche Unterstützung *erleichtert wird* (vgl. ebd., S. 201). In einer optimalen Beziehung zwischen Eltern und Kleinkindern, sind Eltern fähig die Bedürfnisse ihres Kindes zu erahnen und zu erkennen. Kinder reagieren in diesem Beziehungsverhalten schnell auf das Handeln ihrer Eltern. Dadurch erleichtert sich auch die Erziehungsaufgabe der Eltern und wird die Autonomie des Kindes gewahrt.

Die Eltern, die das Lebendige in ihren Kindern lieben, unterstützen die angeborene Eigeninitiative des Kindes und sein zielstrebiges Handeln. In dieser Interaktion lernt das Kind, dass seine eigenen inneren Motivationen zu einem erfolgreichen und befriedigendem Austausch mit der ihn umgebenden Welt führt (vgl. Gruen 1993, S. 28f).

Für das Erleben der eigenen Innenwelt und Phantasie helfen der *frühe Einsatz von Büchern, Geschichten, Erlebnisse mit Farben, Pflanzen und Tieren*. Hierdurch wird das Innere des Kindes angeregt und das Innere hat die Möglichkeit sich zum Kern des eigenen Selbst und somit zu einer echten Identität zu entwickeln (vgl. Gruen 2000, S. 201).

Auch in der *Schule besteht die Möglichkeit einen Raum zu schaffen, der den individuellen Ausdruck fördert*. Auch wenn in Kreativitätsmethoden allgemein wenig investiert wird, so gibt es doch einfache und kostengünstige Methoden, die Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten des Ausdrucks ihrer selbst geben. Ein von Arno Gruen beschriebenes Beispiel, ist das der Lehrerin Sylvia Ashton-Warner, die in ihrem Schulalltag Eigeninitiative ergriffen hat.

Sylvia Ashton-Warner (1963), eine neuseeländische Lehrerin, die Maori und Kinder aus weißen Familien unterrichtete, sann auf eine Methode, die Gewalttätigkeit unter ihren fünfjährigen Schülern zu reduzieren. Mit Hilfe von Wörtern stellte sie eine Verbindung zu dem verleugneten Schmerz der Kinder her. Mit dem Ergebnis, daß die Kinder, statt destruktiv und zerstörerisch zu agieren, kreativ wurden: malten, Gedichte erfanden oder auf andere Art schöpferisch tätig waren. (Gruen 1999, S. 22) ⁶¹

In einem ersten Schritt gab die Lehrerin jedem der Kinder Wortkarten, auf denen jeweils ein Wort mit einer für ein Kind intensiven Bedeutung geschrieben stand, wie zum Beispiel ‚Mutti‘ und ‚Vati‘. Im zweiten Schritt fragte sie jedes Kind nach einem Wort und schrieb es auf eine Karte. Im dritten und letzten Schritt, stellte sie den Kindern die Frage, was ihnen Angst mache. So fand sie für jedes Kind das spezifische Angst-Wort heraus, wodurch diese spezifische Angst eine Benennung erhielt und gebannt werden konnte. Das heißt die Lehrerin geht auf die Kinder und ihre Welt ein und gibt ihnen den Raum, ihre Innenwelt – wie hier z. B. für die Angst – zu kommunizieren und diese Angst nicht schweigend zu ertragen. Die Kinder erhalten eine Sprache, es wird nicht über sie hinweg entschieden und gehandelt. ⁶²

⁶¹ In den Gewaltpräventionstrainings und den so genannten Interkulturellen Trainings, die mir bekannt sind, werden ausnahmslos vorher ausgesuchte Spiele, die unter den Begriff Methoden fallen, gespielt. Wichtig ist, dass diese Spiele gut ankommen. Inwieweit wir damit das Wesentliche der Kinder erreichen, bleibt dabei fraglich. In der Jugendstrafanstalt Schifferstadt sah ich berührende Gemälde von jugendlichen Insassen, die sehr viel ausdrückten. Wie mir die pädagogische Mitarbeiterin mitteilte, bot sie das Malen für die Jugendlichen an. Dies tat sie in ihrer Freizeit und unentgeltlich - so lange bis auch dafür kein zeitlicher Raum mehr vorhanden war.

⁶² Ähnliches gilt meines Erachtens auch für so genannte Antirassismustrainings. Wir gehen als PädagogInnen mit vorgefertigten Bildern über das, was Rassismus bedeutet, in die Schulklassen. Wir sollten die Kinder fragen, was sie als ‚rassistisch‘ erleben. Ihr Gefühl ist entscheidend, nicht die Vermittlung unserer Definitionen oder unbenannten Vorstellungen von Rassismus.

Selbstachtung: Das ist der springende Punkt. Doch Selbstachtung geht uns verloren, weil wir nicht von ihr ausgehen. Wir sind von Kindheit an übergegangen worden und verstehen die Beziehung zu anderen im Grunde nur als ein Einander-Manipulieren, als einen Machtkampf, nicht als einen Umgang zwischen Ebenbürtigen in gegenseitigem Respekt. Aber da wir eine idealisierte Sicht unserer Zivilisation haben, geben wir die Wahrheit nicht zu, und sogar da, wo wir es möchten, haben wir Schwierigkeiten, weil unsere Denk- und Sprechweisen uns von der Wirklichkeit unserer empathischen Wahrnehmung fernhalten. Ökonomischen und soziologischen Erklärungsmodellen ausschließliche Gültigkeit zuzumessen wird weder den primitiven Gesellschaften noch unserer Gesellschaft gerecht – unserer Gesellschaft dort nicht, wo Selbstachtung ein realer Faktor in der Beziehung zwischen Menschen ist. Nur dort, wo Menschen in ihrer Selbstachtung gestört sind, kann man sie auf abstrakte Produktionsaspekte reduzieren. Die reduzierende Denkungsart des marxistischen und des kapitalistischen Denkens hat nur »Gültigkeit«, wenn in den Ausbeutungsverhältnissen dieser Zivilisation kein innerer Widerspruch in der Spannung zwischen Gehorsam und Selbstachtung existiert. (Gruen 1999, S. 182f.)

Es gibt aber auch in späteren Jahren die Möglichkeit Fehlentwicklungen aufzuheben. Gruen bezieht sich auf *Paulo Freire* als Beispiel für spätere Veränderungsmöglichkeiten. Freire aktiviert das Prinzip Hoffnung als ein berechtigtes Bedürfnis in dessen Akzeptanz in der Weiterführung die Befreiung der Liebe und die „legitime Wut“ erfolgen (vgl. II.7.1).

Ich sage hier legitime Wut, weil unsere Kultur dazu neigt, die berechnete Wut von Kindern zurückzuweisen. Das führt dazu, daß sie entfremdet wird. Wenn diese Aggression jedoch akzeptiert und dem Kind und/ oder Erwachsenen zugänglich gemacht wird, kann sie zur Energie für konstruktives Handeln werden. (ebd., S. 201)

Mit dem Erwecken von Hoffnung wird die „Sehnsucht nach Liebe“ lebendig, was selbstfördernde konstruktive Handlungsweisen nach sich zieht:

Indem er [Paulo Freire, Sh. S.] ihre Hoffnung, das heißt: ihre Sehnsucht nach Liebe, wieder zum Leben erweckte, konnte er sie tatsächlich dazu bringen, innerhalb einer Woche lesen und schreiben zu lernen und sich in Gedichten auszudrücken. (...) Sie wurden zu friedfertigen Revolutionären, die weder Haß noch Gewalt zeigten. (ebd., a.a.O.f.)

Es ist von großer Bedeutung, ob und inwieweit wir ein Bewusstsein für die Situation entwickeln und erkennen können, dass wir uns mit dem Aggressor identifizieren. Erst wenn wir die Situation als solche erkannt und durchschaut haben, können wir uns von dieser Identifikation lösen und befreien. Hiermit ist auch die Abkehr vom Drang nach Größe und Besitz verbunden und die Hinkehr „(...) Menschen statt dessen zu ihren wahren Möglichkeiten zurückzuführen, die mit Liebe, Zuwendung, Nähe und Zugang zum Schmerz in Zusammenhang stehen (...)“ (ebd., S. 214). Sich aus den destruktiven Verstrickungen herauszulösen, bedeutet den Schmerz zu spüren (ebd., S. 214). *Heilung beginnt dann, wenn wir endlich unseren Schmerz als unseren eigenen empfinden dürfen.*

Erst wenn wir nachvollziehen können, wie uns die eigene Wahrnehmung fremd gemacht wurde, sind wir auf dem Weg zum eigenen Selbst. (ebd., S. 34)

Um das Leben und Erleben in lebensbejahende Bahnen zu lenken, ist ein *konsequentes Nein zu Hass* erforderlich, Bestrafungen alleine führen nicht zu einer Veränderung. Bei Gewalttaten von Jugendlichen ist es schwierig, den Hass, der hinter Gewalttaten liegt, zu sehen oder ihn sehen zu wollen. Allgemein neigen wir dazu ihn herunterspielen und zu bagatellisieren und als „(...) jugendlichen Exzess, als normale Schlägerei (...)“ abzutun (vgl. ebd., S. 215). Das verhindert jedoch gegen diesen Hass anzugehen, der auch demokratische Gesellschaften gefährdet. Die Rolle mutiger Politiker liegt darin, sich eindeutig und echt überzeugend dem Hass entgegen zu stellen und sich gegen die Personen zu richten, die ihn aufgrund von Machtgefühlen und -gründen nutzen und auch aktivieren.

Eine Autorität, deren Überzeugungskraft auf Liebe zum Leben beruht, ist nicht zu vergleichen mit der autoritären Pose eines Hitler, der damit nur seine eigene innere Armut und Minderwertigkeit zu widerlegen versuchte. Die überzeugende Stimme der Menschlichkeit kann den Unentschlossenen und Wankelmütigen die Kraft geben, sich zum Leben zu bekennen und den Haß zu bekämpfen. Politiker wie Abraham Lincoln und Franklin Delano Roosevelt wussten das instinktiv. (ebd., S. 216)

Die in unserer Kultur dominierenden Werte einer technischen und marktorientierten Gesellschaftsgestaltung fördern die Abspaltung der Gefühlswelt, des inneren Schmerzes und der erlebten Wunden. Diese Werte müssen hinter den *Wert Verantwortung als Mensch zum Erhalt des Menschlichen* gestellt werden. Das *gefühlte Leben zu fördern, ist Aufgabe derjenigen, die sich im Mitgefühl verwurzelt sehen.*

Sogar die Idee, dass man zum Beispiel im Fernsehen Fremdenhaß *neutral* diskutieren kann, dass man *neutrale* Informationen weitergeben kann, ist eine Erfindung des Denkens, abgespalten vom Gefühl. Indem Fremdenhaß, abgetrennt von unserer eigenen Verletzung als Mitmenschen diskutiert werden kann, sind wir schon auf der Seite des Bösen. Die Aufgabe ist, den Unterschied zwischen Liebe und Haß zu veranschaulichen.⁶³ Niemals sich auf technische Argumente einzulassen, denn diese, vom Gefühl abgespalten, behindern das Mitmenschliche. Wir müssen politisch aktiv sein, Gruppierungen fördern, aber auch immer bereit sein, Gruppierungen zu verlassen, wenn sie nur noch an der Macht orientiert sind. Moralisch tätig zu sein bedeutet, frei zu sein, ungehindert von Verpflichtungen. Die Rolle der Propheten ist immer noch die gleiche – sie hält die Menschheit wach. Wir, die wir noch im Mitgefühl verankert sind, müssen lernen, konsequent zu sein. Nicht im Sinne der Mächtigen, sondern in dem Sinn, daß wir von denen nichts mehr wollen, die nichts zu geben haben. Es ist das innere Verhängnis, die uneingestandene Not, vom Feind geliebt zu werden, die es unmöglich macht, konsequent mit dem Bösen umzugehen. Wenn diese auf unser Mitleid pochen, müssen wir ihnen nicht zeigen, dass wir sie lieben. Dahinter steht der Wunsch, daß sie uns lieben, und der wird uns zum Verhängnis, weil wir etwas von ihnen wollen. Dies ist die härteste Lehre, denn wir sind immer bereit zu glauben, daß alle Menschen Liebe fühlen können. Aber tatsächlich gibt es solche, die soweit von sich abgetrennt sind, dass unser Wunsch nach ihrer Größe uns zum Verhängnis wird. Ihnen nicht die Macht zu geben, ihnen Liebe vorzuenthalten, weil wir sie nicht von ihnen erwarten, ist die Gegenkraft, mit der wir sie bezwingen können. Wenn sie nicht mehr mit unseren Erwartungen spielen können, dann haben sie ihre Macht über uns

⁶³ Hierin könnte durchaus ein Thema für ein Training im interkulturellen Bereich liegen.

verloren, und wir können uns dem Aufbau unserer Welt widmen, anstatt dauernd ihre Verwüstungen in Ordnung zu bringen. (Gruen 1993, S. 127f.)

Lösungsansätze, die beabsichtigen, ein lebendiges, lebensbejahendes Leben zu führen, setzen unter anderem an der Situation der Mütter in unserer Gesellschaft an, an der politischen Haltung von Politikern und der Öffentlichkeit zu Hass und Gewalt und schaffen eine Atmosphäre, in der der Zugang zu sich selbst ermöglicht werden kann. Darüber hinaus sollten Kinder früh Gelegenheiten dazu haben, mit ihrem Innenleben in Kontakt zu bleiben, damit sie eine stabile, echte Identität entwickeln können, die sich am eigenen Selbst orientiert.

Im vorangegangenen Kapitel habe ich den Prozess der Selbstentfremdung mit seinen individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen aus der Perspektive Arno Gruens beschrieben. Seine Analyse bietet meiner Ansicht nach Ansatzpunkte für die konkrete pädagogische Situation und weist auf Chancen für die pädagogischen Handlungsebene hin, die die individuelle Persönlichkeit ernst nehmen. Anknüpfend an die Vorstellung, Räume zu schaffen, die den Selbstausdruck von Menschen fördern, möchte ich im Folgenden verschiedene Theaterarbeiten vorstellen, die den individuellen Mut und die individuelle Ausdrucksmöglichkeit unterstützen (V.-V.6.3.1). Eine von Sergej Stanislawski entwickelte Methode zur Arbeit der Schauspielerinnen und des Schauspielers an einer Rolle dient vielen theaterpädagogischen Konzepten als Grundlage und soll unter V.7 vorgestellt werden (vgl. Bidlo 2006, S. 14) – auch mit dem Gedanken diese Methode in die Interkulturelle Arbeit einzuführen und darüber die Qualität von Handlungssituationen vielschichtig zu betrachten. Die Methode des Theaterspiels kann auch als Mittlerin zwischen zwei Kulturen dienen. In dem hier vorgestellten Fall zielte das Spielen von Ritualen einer afrikanischen Kultur darauf ab, die Handlungsweisen einer fremden Kultur als eine echte Realität und von innen heraus zu erleben. Dieser Herangehensweise hat sich der Ethnologe mit der von ihm entwickelten Theorie des sozialen Dramas gewidmet (V.8).

V. Theaterpädagogik und Theater als Methode in der Interkulturellen Pädagogik

Historisch betrachtet ist das Fach *Theaterpädagogik* eine sehr junge Disziplin und entwickelte sich in den 1970er Jahren, in denen man das soziale und politische bürgerliche Engagement zu schulen beabsichtigte. Mithilfe des Theaterspiels sollten die soziale und die kommunikative Kompetenz geschult werden, um nonkonformes Rollenverhalten auf der alltäglichen Handlungsebene zu lernen. In den 1980er Jahren entfaltete sich dann eine eher therapeutisch motivierte Theaterpädagogik, die auf

den veränderten Blickwechsel zu der subjektiven Seite von Individuen reagierte. Seit den 90er Jahren liegt der Schwerpunkt der Theaterpädagogik auf der Schönheit und dem „Eigensinn“ von Kunst und wird ein künstlerischer Anspruch in der Theaterpädagogik erhoben (Bidlo 2006, S. 36).

Das Fach *Theaterpädagogik* wirft die Frage auf, ob es sich hierbei um ein Fach handelt, das mehr an das Theater und damit an die professionelle Schauspielkunst gebunden ist oder ob es sich als eine weitere Disziplin der Pädagogik versteht. Im ersten Fall würde es sich dann bei der Theaterpädagogik um Schauspielunterricht handeln, im zweiten Fall umfasse das Fach methodische Förderungsmöglichkeit im erzieherischen Bereich. Wo lässt sich die Theaterpädagogik verorten? Die grundlegende Basis für die Theaterpädagogik ist das Spiel, über das alle – ob Erwachsene oder Kinder – die Möglichkeit haben, die scheinbar bekannte Welt neu zu entdecken. Theaterpädagogik arbeitet mit „(...) Wahrnehmung und Koordination, mit Erinnerung und Vorstellung, mit Handlung und Kommunikation, mit Beobachten und Phantasie, Mitgefühl und Emotion, mit Zusammenarbeit und mit Selbst-Konfrontation (...)“ (ebd., S.19). Wer sich auf die grundlegenden Elemente der Theaterpädagogik einlässt, „(...) kann etwas erfahren, was tiefen Eindruck hinterlassen mag und neues hervorbringen in der Lage ist (...)“ (ebd., a.a.O.). Hierzu bedarf es den Mut, sich auf unbekanntes Terrain zu begeben, seitens der Theaterpädagogen bedarf es einer sensiblen Führung und der Fähigkeit, die Freude am Spiel zu evozieren. Das Theaterspiel erschafft eine Kunstform, die dennoch authentisch ist, weil die agierenden Spieler aus ihrer eigenen Gefühls- und Erfahrungswelt schöpferisch tätig werden und dadurch eine Rolle zum Leben erwecken. Theaterspiel ist ein sozialer Prozess, welcher innerhalb einer Gruppe oder Gemeinschaft und durch sie erschaffen wird. Das gemeinsame Spiel erfordert Zusammenarbeit und ein wachsames Aufeinanderachten. Erst in der Abstimmung mit den anderen Mitspielern wächst Theater und entsteht lebendiges Zusammenspiel. Parallel werden Lernprozesse in Gang gesetzt, die über das Nacherleben der Gefühle und der Auseinandersetzung mit dem Verhalten einer Rollenfigur zu einer Konfrontation mit sich selbst, den eigenen Gefühlen und dem eigenen Verhalten führen. Das ermöglicht das intuitive Verstehen der Biographie, den Handlungsweisen und den Gefühlen einer Figur, die zuvor als unannehmbar, vielleicht sogar als entsetzlich, eingestuft wurde.

Spieler und Zuschauer lernen sich selbst kennen und in der Welt orientieren, indem sie ihre glücksbehindernden Grundgefühle der Angst, der Trauer und des Zorns in der Darstellung des Spiels noch einmal erfahren und erstmals mit ihnen konfrontiert werden. In bildhafter, mehr oder minder abstrahierter Form, erfahren sie noch einmal die

Vorgänge, die ihre negativen Gefühle ausgelöst hatten, sie trauern und überwinden damit ihre Trauer, weil sie sie als Bestandteil ihres Lebens erkennen und in den Zuschauern – auch als Teil des Lebens der anderen. (Rellstab 2000, S. 24, zit. n. ebd., S. 22)

Eine weitere Herausforderung des Theaterspiels liegt dann schließlich in der Aufführung vor einem Publikum, das – wenn es wie erwünscht verläuft – seine Anerkennung durch Applaus ausdrückt oder eine eher kritisch verhaltene oder kritisch offensive Position rückmeldet.

Zur Verortung der Theaterpädagogik und ihren Zielsetzungen gibt es verschiedene Meinungen (vgl. ebd., S. 26f.). Einige sehen die Absicht der Theaterpädagogik darin, Kindern und Jugendlichen die Zuschauerrolle im Theater nahe zu bringen und legen den Schwerpunkt auf die Wahrnehmung, andere verfolgen mehr das Ziel, den Ausdruck des eigenen schöpferischen Potentials zu fördern. Daneben wird auch die Position vertreten, dass durch das Theaterspiel in der Pädagogik Emanzipationsarbeit geleistet wird, indem das Spielen der „(...) Selbstentfaltung, -erkenntnis und gesellschaftliche[n] Integration (...)“ dient (ebd., S. 26). Bidlo findet den Zugang zur Verortung der Theaterpädagogik zunächst über das Begriffspaar Pädagogik und Theater. Der Begriff Pädagogik umfasse dabei nicht eine Pädagogik, sondern – hier bezieht sie sich auf Dietrich Benner – verschiedene Bereichspädagogiken und Einzelwissenschaften. Insofern könne die Theaterpädagogik als eine Bereichspädagogik aufgefasst und hier unter den Überbegriff der Kulturpädagogik gefasst werden. Die Kulturpädagogik verfolgt „(...) die Förderung von Bildung, in der Menschen einen besonderen, höchst individuellen und subjektiven Raum einnehmen können, weil gerade in der kulturellen Bildung die Persönlichkeit und damit einhergehend die Befindlichkeit des Menschen angesprochen wird. Hier kann sich der Einzelne schöpferisch entfalten und neue Ausdrucksformen finden. Hier gibt es kein richtig oder falsch im herkömmlichen Sinn, wie in anderen fachlichen Bereichen, sondern es existieren viele Formen, Stile, Richtungen, weil sie emotionale Materialisierung sind und damit Ausdruck von Haltung, Wille, Wunsch und Traum der Menschen. Menschen drücken sich kulturell aus, inspirieren, provozieren und regen zur Auseinandersetzung mit Kunst an. Damit setzen sie sich aber auch mit sich selbst und mit eigenen Sichtweisen zur Welt auseinander (...)“ (ebd., S. 31). Ausgehend davon, dass Pädagogik sich an das Individuum Mensch richtet, hat sie in unserem kulturellen Raum die Grundsätze der Wahrung der Würde des Menschen und die Förderung der einzelnen Persönlichkeit als Basismotoren. Theaterpädagogik als eine Pädagogik des Theaterschaffens und als Aspekt kultureller Bildung hat dann zwei wesentliche Grundzüge: Sie bedeutet

Darstellungskunst mit einem ästhetischen Ergebnis, und sie bedeutet gleichzeitig die individuelle Schauspielerin und den individuellen Schauspieler bzw. den Menschen mit seinen Einstellungen, Werten, Gefühlen und Emotionen in ihrer und seiner Lebenswelt mit den verbundenen Chancen und Hindernissen zu sehen.

Theaterpädagogik - der Begriff macht dies unmißverständlich deutlich - bezieht sich auf zweierlei: auf Theater und Theaterspiel als Kategorie und Gegenstand künstlerischen Schaffens einerseits und als Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin organisierter (organisierbarer) Lehr- und Lernprozesse andererseits. Theaterpädagogik bietet keine Schauspielausbildung, auch ist sie keine Sonderform der Spielpädagogik (obschon sie Elemente beider miteinbezieht). [...] Der Ort der Theaterpädagogik ist also die Pädagogik - um es genauer zu sagen: die Wissenschaft Pädagogik. Vermutlich jedoch in einem weitaus stärkeren Maße als dies Musik- und Kunstpädagogik leisten (wollen), stellt Theaterpädagogik neben ihre besondere künstlerisch-kreative Bildungsarbeit die Persönlichkeit der Menschen, mit denen sie zu tun hat, und betreibt somit auch Persönlichkeitsbildung. Ihr Gegenstand ist also die Kunst des Theaterspiels wie auch die Person der Darstellenden. (Haun 1997, zit. n. ebd., S. 32f.).

Ausgehend davon, dass in der Anwendung der Theaterpädagogik sowohl kreative und künstlerische Bildungsarbeit erfolgt als auch die Persönlichkeit der darstellenden Individuen bilden möchte, stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Integration von Theaterarbeit in die Praxis Interkultureller Pädagogik.

V.1 Fragen an eine interkulturelle Bildungsarbeit

Die Pädagogin, Theaterwissenschaftlerin und Psychodramaleiterin Gitta Martens leitet seit 1991 den Fachbereich Theater an der Akademie Remscheid (vgl. Koch, Streisand 2003, S. 195). Neben theaterpädagogischen Themenschwerpunkten in Schule, Therapie, Frauen- und Mädchenarbeit setzt sie sich innerhalb ihrer theaterpädagogischen, sozialen Kulturarbeit mit der Frage auseinander, wie eine Bildung aussehen könnte, soll sie als Mittlerin zwischen Menschen verschiedener Kulturen fungieren. Die routinisierte angewandte Praxis im Bereich der interkulturellen Bildung kreise fixiert um bestimmte Themenschwerpunkte wie Lieder der anderen Kultur, Religion, kulturelle Mythen und Alltagskultur. Man vergleiche Kulturen und bliebe in diesen Oberflächenphänomenen stecken (vgl. Martens 2002, S. 49). Martens weist aufgrund ihrer Erfahrungen darauf hin, dass die TeilnehmerInnen in der sogenannten interkulturellen Bildungspraxis Misstrauen hegen, es könne sich in dieser Begegnung um „(...) Domestizierung, Aneignung und Enteignung sowie Integration als Anverwandlung im Rahmen einer Leitkultur oder eines Leitbildes handeln (...)“ (ebd., S. 49). Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang aufdrängt, ist, wie und wo Räume geschaffen werden können, die es Individuen aus verschiedenen ethnischen und kulturellen biographischen Kontexten in ihrer Zusammenarbeit ermöglichen, Fremdes

zulassen zu können und Erfahrungen innerhalb ihrer Interaktion zu sammeln, die dann auf der Praxisebene eingesetzt werden und einwirken können. Es geht in diesem Sinne um eine Forschungsarbeit innerhalb des konkreten Praxisgeschehens und -handelns. In derart geschaffenen Räumen müsse die Gleichwertigkeit aller Beteiligten gewährleistet sein und müsse der partnerschaftliche Dialog eine Grundfeste im gemeinsamen Agieren sein. Die Beziehungsstruktur der klassischen Bildung baut nicht auf dem partnerschaftlichen Dialog auf. Hier handelt es sich um eine Subjekt-Objekt-Beziehung (vgl. Boal 1989, S. 8, Johnstone 1997, S. 18f.). Für den gegenwärtigen Umgang in der Praxis stellt Gitta Martens fest:

(...) kein mir bekanntes und erprobtes Setting erlaubt es diese Praxis [Menschen verschiedener Abstammung schaffen eine auf Gleichwertigkeit basierende Praxis, Sh. S.] im Vollzug aller Beteiligten zu reflektieren und oben genannte Gefahren [Domestizierung, Enteignung, reine Assimilation etc., Sh. S.] auszuschließen. Auch Supervision müsste diesbezüglich neu anfangen. (Martens 2002, S. 49)

In Deutschland bestehe zusätzlich die Schwierigkeit darin, dass es in keinem Bereich entwickelte und geprüfte Methoden gibt, die das Thema Fremdheit in den eigenen kulturellen Gegebenheiten und verschiedenen Situationen produktiv bearbeiten. Andererseits wolle man mithilfe der Bildung andere Kulturen miteinander verbinden; ganz besonders auch in der Absicht, das Muster von Dominanz und Unterwerfung nicht zu bedienen. Eine Praxis, die sich interkultureller Arbeit widmet sei in Deutschland eine neue Herausforderung und habe sich erst zu entwickeln. Diese Praxis müsse, so Gitta Martens, das Instrument der Selbstbefragung beinhalten (vgl. Martens 2002, S. 57). Der Fokus auf Sensibilisierung allein reiche nicht aus, um mit Fremdheit bei sich und bei anderen umzugehen. Neue Handlungskompetenzen und Handlungsmöglichkeiten müssen in die Entwicklung und Planung von Angeboten zur interkulturellen Bildungsarbeit im Hinblick auf den Umgang mit Fremdheit mit einfließen.

Bildung, die auch im informellen Bereich der kulturellen Bildung auf die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz zielt, sollte in der eigenen Praxis nach innen und nach außen nach Möglichkeiten und nach Wegen suchen, diese um interkulturelle Handlungskompetenz zu erweitern. Für mich hieße das, mittels interkulturellen Lernens eine Praxis aufzubauen, die unterstützt von interkulturellem Management, mehr ist als ein Strohfeuer, sondern ein zukünftiges und glaubwürdiges Anliegen. (ebd., S. 59)

Somit plädiert Martens für eine tiefere Herangehensweise, die sich nicht ausschließlich an Oberflächenphänomenen festhält.

V.1.1 Die Rolle des Pädagogen

Die Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz bedeutet auch für die PädagogInnen, eigene Verwirrungsmomente, Ohnmacht und Unsicherheit im Umgang mit fremden Situationen sowohl im Ausland als auch in der gewohnten Umgebung Deutschlands bewusst zu durchleben. Es ist wichtig, das eigene Handeln, das aus diesen Situationen erwächst, zu reflektieren, um Verständigung zu ermöglichen. Voraussetzung für das Erschaffen einer gemeinsamen Praxis bedeutet auch die eigenen Vorurteile gegenüber Ausländern an sich bewusst zu erleben und zu kommunizieren.

Martens konstatiert, „(...) dass es niemanden unter uns gibt, der nicht bei der einen oder anderen Fremdheit des Gegenübers mit der eigenen Verdrängung oder Reaktionsunfähigkeit konfrontiert ist (...)“ (ebd., S. 51). Wenn in der interkulturellen Bildungsarbeit Angebote gemacht werden und Pädagoginnen und Pädagogen als Kulturvermittler dienen sollen oder wollen, dann „(...) setzt (...) [das] voraus, dass das Verdrängte/Ungewohnte zum Thema werden kann, und sich alle – DozentInnen wie Teilnehmende – auf diesem Gebiet als Lernende verstehen“ (ebd., S. 51). In den Praxisfeldern der Pädagogik mangelt es an ausreichenden und entsprechenden Reflexionsmöglichkeiten, was jedoch unabdingbar ist.

Weder werden die Unterschiede unter Deutschen (des Geschlechts, des Alters, der Ausbildung und Interessen, des Gehalts, sozialen Statusses und deren Auswirkungen z.B. auf die Arbeitsmotivation und Leistung) thematisiert und zum Anlass für eine Brückenbildung, noch sind zahlreiche AusländerInnen bzw. Deutsche einer anderen kulturellen Tradition in der ARS [Akademie Remscheid, Sh. S.] beschäftigt, um Einfluss auf den Umgang miteinander nehmen zu können. AusländerInnen sind in der Minderheit und passen sich ein. Auch unsere TeilnehmerInnen gehören selten einer anderen Kultur an.

Es fehlt uns also schlicht an Erfahrung im interkulturellen praktischen Umgang miteinander. Praxis ist aber der Gradmesser für unsere Angebote; sie müssen sich umsetzen lassen, bzw. die berufliche Praxis bereichern. (ebd., S. 51)

Als eine Möglichkeit den Blick für den Umgang mit dem Fremden, mit Fremdheit und mit den Anderen zu weiten, zuzulassen und zu erleben, sieht Gitta Martens die Theaterarbeit und die im Prozess der Theaterarbeit stattfindende Kommunikation (vgl. auch Hoffmann, Ziller 2001, S. 7).

V.1.2 Theater und interkulturelle Bildungsarbeit

Zunächst einmal hat das Theaterspiel keine direkte Beziehung zur Kultur, ganz im Gegenteil, denn „Theater hat keine Kategorien, es handelt vom Leben. Das ist sein einziger Ausgangspunkt, nichts anderes ist wirklich grundlegend. Theater ist Leben

(...)“ (Brook 1994, S. 18). Jedoch liegt die Essenz der Theaterarbeit in der Auseinandersetzung mit dem Fremden und Unbekannten, z. B. in Form der Rollenarbeit und in der Arbeit an der Beziehung der Rollen untereinander (vgl. V.7).

Theater gibt die Möglichkeit Alltagssituationen konzentriert sichtbar zu machen, zu bearbeiten und zu gestalten, da der Raum und die Zeit eingegrenzt werden und man sich auf das Wesentliche beschränkt.

Die Verdichtung besteht darin, alles zu entfernen, was nicht unabdingbar notwendig ist, und zu verstärken, was übrig bleibt (...). (Brook 1994, S. 20)⁶⁴

Durch die Konzentration von Zeit, Raum und Geschehen, wird Erlebtes für den Beobachter klarer sichtbar und intensiver spürbar und damit sinnlich greifbarer. Die Realität des anderen (der anderen Rolle) wird nahe. In der gelungensten Form kann Verdichtung „(...) die verborgensten psychologischen, seelischen und geistigen Regungen (...)“ von dargestellten Rollen zeigen (ebd., S. 22).

In der Eigenarbeit und im Zusammenspiel sind Selbst- und Fremdwahrnehmung entscheidend für die Intensität und das Gelingen einer Szene. Allerdings kann man nicht davon ausgehen, so Martens, dass Theaterarbeit „(...) automatisch zu einer veränderten Handlungskompetenz im Umgang mit dem Fremden im Alltag (...), also zu einer stabilen Brücke (...)“ führt (Martens 2002, S. 49), aber es stellt eine Option dar, einen Spielraum zur Selbstreflexion innerhalb einer Gruppe zu schaffen und anschaulich zu machen (vgl. Hoffmann 2001). Theater und Theatermethoden wie das Forumtheater (vgl. V.6) sind besonders geeignet, um den neuen Raum zu schaffen und zu erkunden.

Planspiel und auch Forumtheater könnten genutzt werden, um interkulturelle Handlungskompetenz zu entwickeln. Das auf diesem Weg gefundene gemeinsame Dritte, das Differenz als menschliche Vielfalt und Kreativität einschließt, könnte das Leben miteinander als Reichtum erfahrbar machen, in dem sich jede/r aufgehoben, weil gleichwertig wahrgenommen und beteiligt sieht. (Martens 2002, S. 59)

Theater untersucht die Beziehung zwischen Menschen in all ihren Facetten. Welche Konflikte liegen vor? Wo gibt es Widersprüche, Konfrontationen und Herausforderungen?

Dass es ohne Konflikte abliefe, hofft nur, wer die Chance des Konflikts noch nicht begriffen hat, oder Konflikten bisher ohne Struktur und Regel ausgesetzt war. Der Konflikt jedoch, soziometrisch gemessen und dann auf die Ebene des soziodramati-

⁶⁴ Der Regisseur Sir Peter Brook war zusammen mit Peter Hall Direktor der Royal Shakespeare Company und gründete das experimentelle Lambda Theatre. Mit Micheline Rozan gründete er 1970 das Centre International de Recherches Théâtrale in Paris, vier Jahre später das Centre International de Créations Théâtrale. Für Brooks bedeutet das Theater aktuellen Zeitausdruck und hat eine soziale, politische und humanistische Aufgabe. Wesentlich für seine Bühnenarbeit ist der Fokus auf die Schauspielerinnen und Schauspieler ohne Ablenkung durch ein Bühnenbild und der intensive Dialog mit den Zuschauerinnen und den Zuschauern (vgl. Koch, Streisand 2003, S. 54).

schen Spiels, also die Verfremdung, gehoben, könnte konstruktiv werden, da er als Teil der Exploration begriffen wird. Auf diesem Weg könnte sich eine interkulturelle Praxis entwickeln, die interkulturelle Handlungskompetenz nicht nur vom jeweils als fremd Bezeichneten erwartet, sondern jeden einschließt. Diese Praxis könnte eine Folie sein, auf der Bildungsangebote sinnvoll von VertreterInnen verschiedener Kulturen für VertreterInnen verschiedener Kulturen entwickelt werden.

(Martens 2002, S. 59)

Das Theaterspiel kann explizit in der Absicht angewendet werden, die grundlegenden Werte einer demokratisch verfassten Gesellschaft zu erfahren und zu praktizieren.

V.1.3 Vermittlung demokratischer Werte durch demokratisches Handeln im theatralischen Prozess

Wert und Sinn von Demokratie und das Ziel Vorurteile abzubauen lassen sich nicht einfach vermitteln. Demokratische Werte müssen von den Individuen erlebt werden. Durch Selbsterleben und das Spüren der persönlichen Bedeutung werden demokratische Lebenswerte erst echt und bedeutsam.

Wir können mit dem Theaterspiel nicht mehr, aber auch nicht weniger tun, als jungen Menschen die Augen zu öffnen vor wirklichkeitsverdeckenden, illusionierenden Gestalten, vor ideologischen Glaubensinhalten und Vorstellungssystemen, damit die Heranwachsenden bei sich selbst ankommen und ein realistisches Verhältnis zu sich und der sie umgebenden Welt finden. Das vollzieht sich (...) als Befreiung von allem, was Kinder und Jugendliche ohnmächtig hält und als Gewinn von Freiheit im Sinne der Bestätigung der eigenen Kräfte, eigener Interessen, des eigenen Wertes als menschliches Subjekt. (Hoffmann 2001, S. 3)⁶⁵

Dabei ist es nicht ausschließlich das Spiel selbst, das zu demokratischer Handlungsfähigkeit animiert und dem Erleben der eigenen individuellen Persönlichkeit dient, geschult wird auch die Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit des Alltags. Die umgebende Welt kann anhand eines Themas wie z. B. Demokratie beobachtet werden. Das so entdeckte reale Lebensgeschehen kann als Stoff für ein Bühnengeschehen genutzt und eingesetzt werden. Ein weiteres Ziel kann darin liegen, das beobachtete Geschehen umzugestalten, indem auch das eigene Verhalten erforscht und gegebenenfalls verändert wird (vgl. Hoffmann 2001, S. 6). Im Prozess der Gestaltung und Umsetzung fußen alle Stimmen, Meinungen und Assoziationen auf dem Prinzip Gleichberechtigung.

Die Aufforderung den/die andere oder dessen/deren Meinung gelten zu lassen und ernsthaft im gemeinsamen Spiel anzunehmen und auf Tragfähigkeit zu überprüfen, bzw. als Heterogenität stehen zu lassen, ist eine Grundbedingung improvisatorischen

⁶⁵ Den eigenen Wert und die eigene Kraft zu erkennen zeigt der Film „Rythm is it“, der ein Projekt in Berlin dokumentiert, in dem ‚alltägliche‘ Jugendliche mit professionellen Tänzern und Musikern an einer Ballettinszenierung arbeiten, die am Ende aufgeführt wird.

Handelns in Gruppen: „Sag ja zu den Ideen und Impulsen anderer und mach was draus!“ Wesentlich ist die gemeinsame theatrale Handlung. (Martens 2002, S. 50)

Wer sich im Theaterspiel bewegt, stellt fest, dass alles möglich ist und dass es kein richtig und kein falsch gibt. Meinungen und Positionen können nebeneinander stehen, der Konsens ist nicht das Endergebnis und als Lösung nicht zwingend notwendig. Es wird vielmehr deutlich, dass der Alltag in seinen Erscheinungsformen zu vielfältig ist, als dass man ihn auf eine Erscheinungsform reduzieren könnte.

Doch diese Haltung des Stehen lassen Könnens, gerade auch von Ungereimtheiten, und des Akzeptierens bedarf einer Schulung (vgl. ebd., S. 50). Leider gibt es nur wenig Material zur subtilen Wirksamkeit des Theaterspiels auf die Ausführenden und die gesamte Gruppe, dennoch möchte ich an dieser Stelle auf die Heilkraft des Theaterspiels hinweisen, wie sie sich in der Praxis in beispielhaften Situationen andeutet.

V.1.3.1 Zur Heilkraft des Theaters

Um in der Lage zu sein, ideale demokratische Handlungsweisen anzuwenden, bedarf es, den Idealfall vorausgesetzt, gesunde menschliche Seelen, die ihr Verhalten auf dem gesunden Boden einer integren Persönlichkeit aufbauen. Theater und Theaterspiel kann einen Beitrag zur Gesundung der Seele leisten und eine heilende Wirkung haben. Norbert Knitsch belegt anhand seiner Theaterarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, dass Theater spielen heilsam auf die Ausführenden wirken kann. Der Fokus seiner Arbeit liegt im Ausdruck der Emotionen.

Meine Theaterarbeit besteht in der Hauptsache darin, Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen kreative Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, damit sie ihre Welt und ihre Emotionen ausdrücken können. „Man kann nicht alles formulieren, Sprache ist mir zu wenig ... kann ich nicht, ich muss in Bildern sprechen, ich verstehe aber, was wir machen“, sagte uns einmal Nils (17) nach einer Theaterprobe.
(Knitsch 2000, S. 82)

Der Konflikt, dem sich Knitsch in seiner Arbeit gegenübergestellt sieht, ist die Dissonanz zwischen einer leistungs- und produktorientierten gesellschaftlichen Ordnung und einer Theaterarbeit, die ihre Kraft im Prozess entwickelt und hier ihre heilende Wirkung entfaltet.

Ich komme zu dem Schluß, dass die Kraft des Theaterspiels eine heilende Wirkung besitzt. Für manche Menschen ist das Theaterspiel der Lichtschalter, der sie, wenn er einmal betätigt wird, bewegt und inspiriert. Für andere wiederum ist es der Notausgang, die Flucht vor der Wirklichkeit, die genauso ihre Berechtigung hat und heilend sein kann, weil sie den Kindern und Jugendlichen, beispielsweise in einer psychiatrischen Klinik, eine Auszeit gewährt. (ebd., 8)

Das Medium Theaterspiel nutzt Knitsch, um die Routine des Alltags zu beleuchten und zu hinterfragen. Theaterspiel bedeutet für ihn Impulse für gesellschaftliche Veränderungen in Richtung Verbesserung des menschlichen Lebens zu setzen.

Knitsch stellt für seine Arbeit mit Kindern fest, dass sie gemeinsam agieren, die aufgestellten Regeln akzeptieren und dass der Umgang untereinander respektvoller ist als im Alltag.

Wenn zum Beispiel Lehrer oder Eltern den Arbeitsprozess einer Inszenierung kontinuierlich verfolgen würden, wäre es ihnen unverständlich, warum die Kinder in der Theaterarbeit konsequenter die Regeln befolgen als in der Schule oder Elternhaus. (Knitsch 2000, S. 14)

Gerade Kinder zeigen in der Theaterarbeit authentische und spontane Reaktionen. Durch den Impuls eines Requisits verändern sie Körper, Stimme und Emotion und gestalten eine Figur. Die für die Erwachsenen handlungsleitenden Normen und Werte, welche sie bereits völlig verinnerlicht haben, werden von Kindern in der Theaterarbeit erst einmal abgestreift. Die für Theaterprozesse essentielle Wahrnehmung durch die Sinne ist bei Kindern noch direkt und ungefiltert vorhanden. Das Erleben der Umwelt erfolgt durch die Sinne, die Sprache ist sekundär.

Theaterspiel ist eine gute Probe für die Wirklichkeit, um auch im Alltag authentisch zu sein. Ich nenne es „ein soziales Training mit heilender Wirkung“. Es gibt nicht viele Orte, wo man sich mal so richtig in seine Traumwelt fallen lassen kann. Warum hört das Empfinden auf, wenn man anfängt zu denken? Wenn wir anfangen zu denken, spüren wir nicht mehr, wie unsere Füße den Boden berühren, hören wir nicht mehr den Klang unserer eigenen Stimme. Übungen zum Wahrnehmen sind deshalb sehr wichtig in der Theaterarbeit. Es sind Übungen, die sich auf den Körper beziehen, der Text und das Denken kommen später von selbst. (ebd., S. 16)

In Knitschs theaterpädagogischem Ansatz gilt der Grundsatz, dass Schwächen nicht interpretiert werden. Der Blick richtet sich auf die Fähigkeiten des Einzelnen. Die Arbeit von Knitsch baut auf dem wesentlichen Grundsatz auf, dass jedem Einzelnen ein Handlungsrepertoire innewohnt, dass im Spiel gezeigt werden kann und hier die Option zur Erweiterung erfährt. Die im Spiel auf eine spielerische Art gewonnene Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten ist anschließend in den Alltag transformierbar.

Aus unseren Erfahrungen heraus schafft das spielerische Erleben und Entdecken mit allen Sinnen eine Möglichkeit, weiterentwickelte Fähigkeiten in den (politischen) Alltag zu übertragen. (ebd., S. 18)

Theaterarbeit schafft ein anderes Selbstbewusstsein und ermöglicht die Öffnung neuer Welten.

Es [das Theaterspiel, Sh. S.] untersucht kollektive Gemeinsamkeiten und den Menschen als Einzelperson im politischen Alltag. Theaterspiel macht uns zu Betrachtern, ist erzählend, weckt unsere Aktivität, erzwingt Entscheidungen und zeigt auf, dass alles auch anders sein könnte. (ebd., S. 31)

So verstanden kann das Theaterspiel Visionen eröffnen, die notwendig sind, um Veränderungen herbeizuführen. Als Theaterpädagoge ist Knitsch darauf ausgerichtet den schöpferischen Persönlichkeitsanteil der Teilnehmenden zu aktivieren. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden ihre persönlichen Fähigkeiten im Spiel entdecken und diese weiterentwickeln; wichtig ist auch die eigene Freude und das eigene Lachen im gemeinsamen Spiel ausdrücken zu können (vgl. ebd., S. 32).

Theaterpädagogik sucht die Quellen der Kraft ganz allein aus sich heraus. Sie hat sich nicht in Schwächen zu manövrieren, sie hat Energie zu geben. Theaterpädagogik entgrenzt und begrenzt gleichzeitig, zur Befreiung und zum Schutz. „Grenzen finden in Köpfen statt“, eine Tatsache, die sich im Theaterspiel von Minute zu Minute beobachten lässt. Theaterpädagogik ist ressourcenorientiert. Das bedeutet, dass ausschließlich die Förderung der Fähigkeiten des Patienten im Blickfeld der Theaterarbeit steht. Der Rahmen wird so gesteckt, dass die erkannten Fähigkeiten, wenn sie durch das Spiel sichtbar werden, gefördert und gestärkt werden. Ziel kann es nur sein, diese Fähigkeiten des Patienten für seinen Alltag, in den drei Lebensbereichen Schule (Beruf), Freizeit und Familie, transparent und transportierbar zu machen. (ebd., S. 32)

Mit dieser Arbeitshaltung kann Knitsch aus seinem Praxisfeld eine heilende Funktion des Theaterspiels konstatieren und stellt zwei Kinder stellvertretend für viele seiner Beobachtungen von Verhaltensänderungen bei Menschen vor, an denen sich die heilende Kraft des Theaterspiels zeigt. Zum einen einen Jungen, der während des Theaterspiels in der Rolle eines anderen keine motorischen Probleme mehr zeigte und zum anderen ein Mädchen, das im Alltag einen sehr ängstlichen und verdeckten Körper- und Wesensausdruck eingenommen hat. Dieses Mädchen zeigte in ihrer Rolle als Gärtnerin eine gelöste und offene Haltung und agierte in dieser Rolle frei. Sobald sie jedoch den Gärtnerinnenhut abnahm, verfiel sie wieder in die eingeschulte Haltung und in den leeren Gesichtsausdruck zurück.

Im Verlauf der Theaterarbeit zeigte sich ein verändertes Verhalten, sowohl geistig als auch körperlich. Das Mädchen öffnete sich immer mehr, der Junge wurde in seiner Motorik sicherer. Für beide Kinder waren das Spiel und die Rolle positiv besetzt, sie freuten sich auf ihre Rolle. Bei beiden Kindern übertrug sich die Veränderung auf das Verhalten im Alltag (vgl. Knitsch 2000, S. 83). Voraussetzung für solche Effekte ist natürlich eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den betreffenden Personen.

Beide Beispiele zeigen, dass alltägliche Verhaltensweisen einfach aufgrund von Gewohnheiten entstanden sind. Die Gewohnheit, ob durch Zuschreibung, Anpassung an gegebene Verhältnisse oder aufgrund eines unbewussten Entschlusses des Einzelnen, hält Menschen in ihren gewohnten Grenzen fest, begrenzt den Lebensspielraum. Theaterarbeit ermöglicht somit Entgrenzung und über die Zeit Veränderungs-

potential für die einzelne Person und für ihr Wirken in ihrer Umgebung. Über das Spiel findet im Einzelnen eine Belebung des Selbst statt. Mithilfe von verschiedenen Medien, wie zum Beispiel hier dem Gärtnerinnenhut, wird der Mut in der Person geweckt, die eigene persönliche Grenze zu durchbrechen. Dadurch entsteht eine stabilere Persönlichkeit (vgl. ebd., S. 38).

V.1.3.2 Theater hat einen sozialen Wert

Bezug nehmend auf J. L. Moreno, der die Eigenschaften des Theaters in dem von ihm entwickelten Psychodrama – Ansatz nutzt, kann sich keine Person – so Knitsch – unter Ausschluss ihrer tatsächlichen Empfindungen verhalten. In der Theaterprobe kommen Realität und Illusion zusammen. Die Darsteller, sowohl Professionelle als auch Laien, arbeiten mit ihren aktuellen Stimmungen und Gefühlen an einer Rolle und an der Entwicklung einer Szene.

Schon allein aus diesem Grunde sieht ein Theaterpädagoge das Theaterspiel nicht nur als seine angebotene Ware im gesellschaftlichen Kunst- und Kulturbetrieb, sondern er erkennt auch seinen sozialen Wert. (Knitsch 2000, S. 84)

Das Spiel in der Gruppe ermöglicht die Überwindung eingeschränkter Alltagshandlungen und schafft eine kollektive Erfahrung (vgl. ebd., S. 106).

Das Spiel von Szenen und die Durchführung von Ritualen führen Zuschauer und Darstellende zu verbindenden Quellen des Menschlichen. Dies zeigt sich zum Beispiel in einer Bühnensituation, in der auf der Bühne „(...) trommelbegleitete Kreistänze, (...) böse Geister (...) verjagen, oder (...) [wenn] zarte sphärische Klänge einer Zauberzeremonie zur Heilung eines erkrankten Kindes inszeniert werden (...)“ (ebd., S. 84). Dann findet Berührung statt, die auch den Zuschauer innerlich erreicht.

Rekurrierend auf C.G. Jung und J.L. Moreno gibt es wissenschaftliche Belege dafür, dass das Theater in archaischen Zusammenhängen entstanden ist. Naturvölker haben Rituale angewandt, die Theater, Religion und Therapie gleichermaßen beinhalten.

Es wird angenommen, dass in den Tempeln des Asklepios in Epidauros, Kors und Pergamon dramatisches Spiel zu Heilungszwecken angewandt wurde.

Die römischen Ärzte (ca. 100 bis 150 n. Chr.) empfahlen zur Behandlung von psychisch Kranken sogar Theaterspielen und das Lesen leichter Theaterlektüre. Auch die Studien von Eugenio Barba, der mit seinem berühmten „Odin-Theater“ die uns fremden Welten der Urvölker besuchte, um zum Beispiel mit den Yanomami Indianern am Amazonas oder einem Stamm in Sahel einen Theatertauschhandel zu betreiben, sind Versuche etwas über diese Ursprünge herauszufinden, die uns immer wieder in Bewegung bringen. Im Theaterspiel erfinden und entdecken wir neue Riten und Tänze, die uns näher sind, als wir glauben. Dieser Wutausbruch mit anschließendem erlösenden Erschöpfungszustand (...) kommt den Geisterbeschwörungen

der alten Schamanen gleich. Was sonst beinhaltet ein Wutausbruch. Er entlädt und gibt frei, er entspannt und lässt los, was vorher mit aller Kraft festgehalten wurde.

Auch das langsame Einsingen, Eintrommeln oder Einschwitzen von Musikern, Sportlern und Schauspielern, ist ein Vorgang, sich auf etwas vorzubereiten, was eine Spannung benötigt. Das Ziel ist immer das Lösen und Loslassen, vergleichbar mit einem gespannten Bogen, der den Pfeil in die Höhe treibt.

Alle bisher genannten Beispiele sind vielleicht zusammenzufassen, um folgende These aufzustellen: *Das freie unkontrollierte Spiel setzt einen Prozess in Gang, der nicht nur unsere Träume beeinflusst, sondern auch etwas erneuert, etwas an uns verändert.* Dazu gehören sicherlich immer wiederkehrende Sequenzen unterschiedlicher Probeeinheiten und der Kreisspiele, die etwas Rituelles haben, indem sie die Gruppe oder das Ensemble als eine geschlossene Einheit in einem geschützten Raum erfahren lassen. (ebd., S. 84f.)

Dem Theater-Leitfaden und der Philosophie von Knitsch folgend – verwandt mit der Haltung von Bertolt Brecht, Augusto Boal, Dario Fo, Jerzey Grotowski, Peter Brook und George Tabori – macht das Theater aus den Teilnehmenden Betrachter und aktiviert sie gleichzeitig. Das Theaterspiel fordert Gefühle und Entscheidungen, es argumentiert, es forscht nach dem Menschen und dem Menschlichen, es ist veränderbar und es schafft durch Montage Neues (ebd., S. 13). Für die theaterpädagogische Arbeit ist der Transfer des eigenen Standpunktes in die Sozietät ein wesentlicher Bestandteil.

V.1.3.3 Der eigene Standpunkt

Eines der wichtigsten Prinzipien der theaterpädagogischen Arbeit ist der Transport des in der Rolle entwickelten Verhaltens in das Alltagsgeschehen. Die Voraussetzungen für das Gelingen liegen in der Öffnung des persönlichen Raumes und darin, einen eigenen Standpunkt zu haben und zu vertreten. Auch der Übertrag in den „Politischen Alltag“ muss gefunden werden, was „(...) bedeutet:

- wach sein für alltägliche Prozesse, die mit mir geschehen
- offen werden für neue Formen der zwischenmenschlichen Begegnungen
- mich orten zu können und meinen gesellschaftlichen „Standort“ bestimmen zu können, ganz gleich in welcher Situation ich mich befinde
- Zusammenhänge erkennen, die ich persönlich steuern kann ganz nach meinem freien Willen
- Soziale Kompetenz erlangen“ (Knitsch 2000, S.69)

Der Auftrag der Theaterpädagogik liegt darin, die Fähigkeit zur Sinneswahrnehmung für ein kreatives Leben zu fördern mit dem Ziel das Erschaffene in den Alltag zu übertragen (ebd., S. 106). Was bietet Theater an, um neue Möglichkeiten zu erschaffen?

Damit ein Ereignis von einer bestimmten Qualität stattfinden kann, muß ein leerer Raum geschaffen werden. Ein leerer Raum erlaubt das Entstehen von etwas Neuem, denn alles, was mit Inhalt, Bedeutung, Ausdruck, Sprache und Musik zusammenhängt, erwacht erst zum Leben, wenn es als unverbrauchte und neue Erfahrung geschieht. Und eine solche ist nicht möglich ohne einen reinen, unberührten Raum der offen ist, zu empfangen. (Brook 1994, S. 12)

Dieser Raum ist an jedem Ort zu erschaffen, um Theaterhandlungen hervorzubringen: Ein Mensch geht durch einen Raum, ein anderer Mensch schaut ihm dabei zu - in dieser Konstellation hat bereits eine Theaterhandlung stattgefunden und ist Theater entstanden.

Beim Theater füllt die Phantasie den Raum (...). Leere im Theater gestattet der Phantasie, die Lücken zu füllen. Paradoxerweise ist die Phantasie umso glücklicher, je weniger man sie füttert, denn sie ist ein Muskel, der gerne Spiele spielt.“ (Brook 1994, S. 43)

Dieser leere Raum bietet unzählige Möglichkeiten für Seins- und Veränderungszustände, für die es in der uns umgebenden Wirklichkeit keine Räume gibt, eine Flasche wird zur Rakete, die uns auf einen anderen Planeten bringt, auf dem wir einem anderen Menschen begegnen; Zeit und Raum können sich innerhalb einer Sekunde komplett verändern (vgl. ebd., S. 44).

Eine interkulturelle Pädagogik könnte sich die von Brooks angesprochene Phantasie im leeren Raum zunutze machen. Die Haltung, einen leeren Raum zu betreten erschafft die Möglichkeit, alle Vorannahmen bewusst zu machen und offen zu legen und sie somit als handlungsleitend zu entschärfen. Heimliche Vorannahmen – sprich Vorurteile – verhindern eine echte Begegnung zwischen Menschen.

In diesem leeren Raum kann die bereits gestaltete Realität als eine von vielen möglichen Realitäten existieren.

Alle Konventionen sind vorstellbar, aber sie müssen frei sein von starren Formen. (ebd., S. 44)

Im Folgenden möchte ich die theoretischen Grundlagen der Arbeit des Regisseurs und Begründers des Theatre of the oppressed, Augusto Boal, vorstellen und werde im Anschluss auf die Anwendung seiner Theatermethoden in der Praxis eingehen. Dies geschieht unter dem Blickwinkel auf die Unterdrückung aufgrund askriptiver Merkmale.

V.2 Zum Theaterverständnis von Augusto Boal

Von 1956-1971 leitete der Autor und Regisseur Augusto Boal das Teatro de Arena in Sao Paulo und ging 1971 aufgrund seiner in Brasilien unerwünschten politischen Aktivitäten in das argentinische Exil. 1978 gründete Boal in Paris das Centre d'étude et

de diffusion des techniques actives d'expression. Seit 1986 schließlich leitet er das Theater der Unterdrückten (Centro de teatro do Oprimido) in Rio de Janeiro. Während seiner Mitgliedschaft im Stadtparlament als Mitglied der Arbeiterpartei von 1992 bis 1996 erreichte Boal die Durchsetzung eines Modellprojekts, das die Bevölkerung aktiv an politischen Entscheidungsprozessen beteiligte. Hierzu entwickelte er eine entsprechende Theatermethode (Legislative Theater) (vgl. Koch, Streisand 2003, 52f.).

Das Verständnis über die Essenz des Theaters von Augusto Boal basiert auf der Definition des Theaters von Lope de Vega. Theater entsteht, wenn drei Elemente zusammentreffen: Zwei Menschen stehen in Beziehung zueinander, es gibt eine Leidenschaft und es gibt die Bühne als Ort des Geschehens.

Theater beinhaltet die leidenschaftliche Auseinandersetzung zweier Menschen auf der Bühne. (Boal 1999, S. 27)

Theater untersucht und stellt die Beziehung zwischen Menschen in all ihren Facetten dar. Welche Konflikte liegen vor? Wo gibt es Widersprüche, Konfrontationen und Herausforderungen? Für das Theaterspiel als Kunstform sind die Handlungen interessant, die für die Charaktere von echter Bedeutung sind. Von Bedeutung sind dann die Situationen, in denen die Charaktere ihr Leben, ihre Gefühle, ihre moralischen und politischen Standpunkte zeigen. Unter Leidenschaft versteht Boal, „(...) das Gefühl, das wir für jemanden oder für eine Idee entwickeln, die wir höher schätzen als unser eigenes Leben (...)“ (ebd., S. 27).

Bei der Bühne handelt es sich nach Lope de Vega um eine „Plattform“ in ihrer ursprünglichsten Funktion, „(...) ein freier Raum als Ort der Aufführung“ (ebd., S. 27). Das entscheidende strukturelle Raummerkmal des Theaters ist die räumliche Trennung zwischen dem Aktionsraum der Schauspielerinnen und Schauspieler und dem Raum, der für das Publikum reserviert ist. Dabei kann sich dieser Raum überall befinden.

Wir müssen einfach nur festlegen, daß „hier die Bühne ist“ und der Rest des Raumes oder dessen, was als Raum benutzt wird, der Zuschauerbereich ist. (ebd., S. 28)

Boal spricht von der Entstehung des ästhetischen Raums, wenn die gesamte Aufmerksamkeit des Publikums auf das Geschehen auf der Bühne gerichtet ist.

Die Theaterplattform Bühne ist ein „Zeit-Raum“. Er existiert und behält seine spezifischen Eigenschaften so lange wie Zuschauer anwesend oder vorausgesetzt werden. (ebd., S. 29)

Allerdings benötigt die Existenz des Theaters weder ein Publikum, noch eine Bühne. Theater entsteht, wenn ein Darsteller den Theaterraum erfahrbar macht, d. h. die

Definition und Etablierung des Theaterraums (hier Bühne, dort Publikum und dazwischen die trennende Linie) kann von jeder Person an jedem Ort, auch an einem privaten Ort, umgesetzt werden. Theater benötigt – so Boal – keine professionellen Schauspieler, „(...) denn die ästhetische Aktivität, die vom ästhetischen Raum ausgeht, ist „professionell“. Sie ist allen menschlichen Wesen eigen und manifestiert sich ständig in unseren Beziehungen zu anderen Menschen und Objekten (...)“ (ebd., S. 30). Die Eigenschaften des ästhetischen Raums können als eine Möglichkeit des Wissenserwerbs genutzt werden.

V.2.1 Theater als Form des Wissenserwerbs durch die Eigenschaften des ästhetischen Raums

Wird ein Raum als ästhetischer Raum definiert, dann sind seine Eigenschaften in der Lage, „(...) den Prozeß des Lernens durch Erfahrung (...)“ zu aktivieren (Boal 1999, S. 30). Diese Eigenschaften sind: Plastizität (V.2.1.1), dichotomisch sein und Dichotomie schaffend (V.2.1.2) und telemikroskopisch (V.2.1.3).

V.2.1.1 Die Plastizität des ästhetischen Raumes

In der Wirklichkeit des ästhetischen Raumes verliert sich die Zeit und scheinbar Unmögliches ist möglich: Gestern kann heute sein, im Sommer schneit es plötzlich, ein Baum blüht am 23. November, aus einer leeren Wasserflasche wird der Wohnsitz eines Zaubergeistes. Alles ist möglich, die Grenzen zwischen Realität und Imagination verwischen oder ersetzen sich gegenseitig. Das heißt, es gibt den ästhetischen Raum und doch existiert er nicht wirklich.

Zeit und Raum können sich ganz nach Wunsch auflösen oder dehnen. Mit der gleichen Verwandlungskraft wird auch mit Menschen und Objekten verfahren, die sich vermehren können oder verschwinden, teilen oder vervielfachen. Diese extreme Plastizität oder Formbarkeit des ästhetischen Raums erlaubt und fördert absolute Kreativität. (Boal 1999, S. 30f.)

In diesem ästhetischen Raum *ist es möglich die Erinnerung darzustellen*, und es ist möglich, das Unmögliche in den Bereich des Möglichen zu stellen. Der ästhetische Raum lädt dazu ein, sich seiner Erinnerung bewusst zu werden und die Vorstellungskraft des Möglichen zu entfalten. *Der ästhetische Raum in sich trägt keine Emotionen*. Die Emotionen werden von den Individuen auf den ästhetischen Raum (affektive Dimension des ästhetischen Raums) projiziert.

Die affektive Dimension füllt den ästhetischen Raum mit neuen Bedeutungen und erweckt in jedem Beobachter Gefühle und Gedanken verschiedener Intensität. (ebd., S. 31)

Es mag der gleiche Raum sein, den verschiedene Beobachter betreten, dennoch haben sie unterschiedliche Gedanken und Gefühle, Ideen, Erinnerungen zu diesem gleichen Auslöser. Die affektive Dimension des ästhetischen Raumes ist zeitlos. Der Beobachter kann sich mit seiner Wahrnehmung in die Vergangenheit hinein oder in die Zukunft hinein bewegen und kann eine Beziehung zu seiner gegenwärtigen Betrachtung herstellen. In dieser affektiven Dimension bleibt die Distanz zwischen dem betrachtenden Individuum und dem physischen Raum bestehen. Neben der Herstellung der affektiven Dimension des ästhetischen Raumes, hält der ästhetische Raum *die oneirische Dimension* bereit, eine Traum-Dimension. Wenn der Zuschauer oder Beobachter will, dann verliert er den Bezug zum konkreten, physisch realen Raum.

Der oneirische Raum ist nicht dichotomisch, weil wir im Traum das Bewusstsein für den physischen Raum verlieren, in dem wir die Träumenden sind. Obwohl der Körper unbewegt sein kann, werden wir ins Reich der Träume gezogen, ob wir schlafen oder wach sind (...). In der oneirischen Dimension beobachtet der Träumende nicht, er dringt in seine eigenen Projektionen ein, er geht durch den Spiegel, alles geht ineinander über und vermischt sich, alles ist möglich. (ebd., S. 32)

Das heißt, durch die Eigenschaft des ästhetischen Raumes können Erinnerung, Vorstellungskraft, das Bedürfnis und der Wille zum Gestalten und das ungebundene Spiel mit Zukunft und Vergangenheit lebendig gemacht und erprobt werden (vgl. ebd., S. 38).

V.2.1.2 Ästhetischer Raum: dichotomisch und Dichotomie schaffend

Die *Fähigkeit des ästhetischen Raums dichotomisch zu sein und Dichotomie zu schaffen* liegt darin begründet, dass sich der ästhetische Raum wiederum in einem Raum befindet. Beide Räume existieren gleichzeitig an dem gleichen Ort. Sie sind gleich, weil die gleiche Luft eingeatmet wird, das gleiche Licht produziert wird, für Zuschauer und Darsteller die gleiche Zeit existiert. Sie sind unterschiedlich, weil auf der Bühne eine Illusion entsteht, die sich aus Zeit und Raum bewegt und im Publikum diese Illusion akzeptiert wird. Der Darstellende ist er selbst und das, was er durch seine Rolle zu sein scheint. Die Verschiedenheit der Räume ergibt sich de Weiteren aus den unterschiedlichen Aktivitäten: dem Agieren auf der Bühne und dem Beobachten der Zuschauer.

Der ästhetische Raum ist dichotomisch und schafft Dichotomie. Alle, die ihn betreten, werden dichotomisch. Auf der Bühne ist der Schauspieler er selbst und der, der er zu sein scheint. Er steht hier und jetzt vor uns, aber er ist ebenso weit von uns entfernt, denn er befindet sich an einem anderen Ort und in einer anderen Zeit, wo die Geschichte, die er erzählt, sich abspielt. (Boal 1999, S. 33)

Die Dichotomisierung der Zuschauer erfolgt aus der Gleichzeitigkeit ihres Erlebens zweier paralleler Seinszustände: Der Zuschauer sitzt im Raum, der für den Zuschauer angelegt ist und gleichzeitig sitzt er in dem Raum des Geschehens der Geschichte, die auf der Bühne dargestellt wird. Das dichotomisch sein und die dichotomisierende Wirkung des ästhetischen Raumes teilt das Selbst und verdoppelt es zugleich in der Person, die auf der Bühne handelt. Das befähigt und ermöglicht dem Agierenden die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung zu entwickeln und zu schulen.

V.2.1.3 Ästhetischer Raum: telemikroskopisch

Unter der *telemikroskopischen Eigenschaft des ästhetischen Raumes* versteht Boal das nahe bringen der Elemente, die sich in das nicht Sichtbare verlagert haben. Was ging über die historische Zeit an bewusstem Wissen verloren? Was hat sich über die Erinnerung in das Unbewusste verlagert? Auf der Bühne wird alles Tun, jede Einzelheit, jede Geste, jedes Minenspiel vergrößert und sichtbar.

Alle Gesten, alle dort gesprochenen Worte werden größer, klarer, empathischer. Es ist schwierig, fast unmöglich, sich auf der Bühne zu verstecken. Auf diese Weise näher herangeholt und vergrößert, können menschliche Handlungen besser beobachtet werden. (Boal 1999, S. 38)

Durch die telemikroskopische Eigenschaft des ästhetischen Raumes werden die Teilnehmenden dazu befähigt, das wahrzunehmen, was sie in ihrer alltäglichen Wahrnehmung nicht aufnehmen würden. Die Eigenschaften des ästhetischen Raumes (Plastizität, gleichzeitig dichotomisch sein und Dichotomie schaffend, telemikroskopisch) sind ästhetische Eigenschaften und damit sind sie an die Sinne gebunden. Wissen wird in diesem Zusammenhang nicht allein durch das Bewusste erlangt, sondern über die Sinne.

Wir sehen und hören und dadurch verstehen wir, worauf die spezifisch therapeutische Funktion des Theaters basiert. (ebd., S. 38)

Die Eigenschaften des ästhetischen Raums (Plastizität, dichotomisch sein und Dichotomie schaffend, telemikroskopisch) können eine *therapeutische Funktion* erfüllen.

V.2.1.4 Die therapeutische Funktion des Theaters bei Augusto Boal

Der Darsteller ist durch die dichotomisierende Wirkung des ästhetischen Raumes in die Lage versetzt, sich selbst zuzuhören und sich selbst zu sehen und zu beobachten. Während der Protagonist die Rolle ausfüllt, existiert eine Instanz in ihm, die dieses Geschehen distanziert betrachtet. Augusto Boal nennt das die „Doppelung des

„Ich““ (Boal 1999, S. 38). Das *Spezifische einer künstlerischen Therapie* liegt darin, dass hier nicht nur die Kognition angesprochen wird, sondern auch die Emotionen und die Wahrnehmungen der Sinne. Körper, Seele, Soma und Psyche werden angesprochen und sind beteiligt.

Theater ist eine Therapie, durch die man in Körper und Seele, Soma und Psyche eindringen kann. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass das Wort „Psyche“, das das gesamte Ensemble seelischer Phänomene eines Menschen beinhaltet, auch einen großen Drehspiegel bezeichnet, der so eingerichtet werden kann, dass man seinen ganzen Körper darin sieht. In der Psyche – im Spiegel – sieht man seinen Körper, in seinem Körper – im Theater – sieht man seine Psyche. In der Psyche – im Spiegel – sieht man jemandes Psyche, man sieht sich selbst im anderen. Theater ist diese Psyche, dieser Spiegel, wodurch wir unsere Psyche sehen können. Theater hält nach Shakespeare der Natur den Spiegel vor. Und das Theater der Unterdrückten ist ein Spiegel, den wir nutzen können, um unser Bild zu verändern.“ (ebd., S. 39)

Diese künstlerische Therapie kann jedem Menschen dienen.

V.3 Das Menschenbild von Augusto Boal – der Mensch im Theater

Theater entsteht, wenn ein Mensch, Mann oder Frau, auf der Bühne auftaucht (Boal 1999, S. 39).

(...) um Theater zu machen, braucht man (...) nur eines: das menschliche Element. Das heißt nicht, der Rest wäre unwichtig, aber darauf liegt nicht das Hauptaugenmerk. (Brook 1994, S. 25)

Der Mensch ist sein Körper. Die Eigenschaften des Körpers sind Sinnlichkeit, Emotionalität, Rationalität, die Geschlechtlichkeit des Körpers und seine Bewegungsfähigkeit. Der Mensch nimmt wahr, er hat ein Gehirn, welches in die Bereiche Wahrnehmung, Emotion und Gedanken differenziert ist. Das Bewusstsein selbst differenziert Boal in drei Bereiche: in *das Bewusste*, in das von Stanislawski benannte *Unterbewusste* und von Freud als *Vor-Bewusste* bezeichnete und schließlich in das *Unbewusste*. Über *das Bewusste* nimmt der Mensch wahr, was ist: Wärme, Kälte, Urteile gegenüber Situationen, die angenehm oder unangenehm sind. Hier ist es möglich zu verbalisieren, was ist, Erklärungen abzugeben. Im *Unterbewussten* oder *Vor-Bewussten* befinden sich Ideen, Gefühle, Wahrnehmungen, die noch nicht zu verbalisieren sind. Sie sind anwesend, befinden sich aber noch nicht auf der bewussten Ebene. Im *Unbewussten* liegt all das, was nicht in Worte gefasst werden kann, was immer im Dunkeln bleiben wird.

Diese Wahrnehmungen, Emotionen und Ideen, ob sie nun dem Licht ausgesetzt sind oder sich im Schattenreich aufhalten, sind immer lebendig. Sie sind schrecklicher desto dunkler; je mehr sie in der dunklen Sphäre ruhen, desto unkontrollierbarer. (Boal 1999, S. 42)

Insgesamt betrachtet ist der Mensch ein großes Geheimnis und ihn zu erklären „fast unmöglich“ (ebd., S. 42). Das Wissen über den Menschen bezieht sich mehr auf seinen Körper als auf seine Psyche, lediglich die psychischen Momente, die mit dem Bewusstsein verbunden sind, sind im allgemeinen Wissen bekannt. Alles, was die psychischen Momente anbelangt, die mit dem Bewusstsein nicht in Verbindung stehen, unterliegt dem Bereich des Ungefähren und verschiedenen Hypothesen und Ahnungen. Boal vergleicht diesen Bereich der Psyche mit einem Schnellkochtopf, in dem „(...) [a]lle Arten von Dämonen köcheln (...), alle Heiligen, alle Laster, alle Tugenden, alles, was als nicht ausgelebtes Potential existiert. Jeder von uns ist geprägt von dem, was alle Männer und Frauen in sich tragen: Eros und Thanatos (Todestrieb). Wir kennen Loyalität, Verrat, Mut, Feigheit, Tapferkeit und Furcht. Wir wünschen Leben und Tod, für uns und für andere. Wir besitzen eine ganze Skala von Möglichkeiten, die in einem hermetisch verschlossenen Topf vor sich hinbrodelt. Wir tragen einen solchen Reichtum an Möglichkeiten in uns und wissen doch so wenig darüber, was wir haben und fast nichts darüber, was wir sind (...)“ (ebd., S. 42f.). Dieses *reiche Spektrum eines Menschen* bezeichnet Boal als *die Person*. Begrenzt wird diese Vielfalt an Möglichkeiten, an Ausdrucksfähigkeit der eigenen Person durch externe Zwänge und interne Grundsätze. Angst und Moral sind hier zwei wichtige Komponenten und Grenzziehungen. Die eingrenzenden Faktoren durch die äußere Welt umfassen das Gesetz, die Polizei, Familie, Institutionen wie Kirchen, Bildungsanstalten und Gerichte. Der Mensch lernt durch sie, was richtig und was falsch ist, was erlaubt und was verboten ist und er akzeptiert diese Gegebenheiten. Er verinnerlicht die Urteile über richtig und falsch und richtet sein Verhalten danach aus. Die Moral wirkt von innen und wird von Gewohnheiten bestimmt. Aufgrund dieser inneren und äußeren Begrenzungen lässt der Einzelne nur einen Bruchteil seiner Vielfalt zur Geltung kommen.

Diese Reduktion möchte ich *Persönlichkeit* nennen. (...) Wir kommen damit gut zurecht, weil wir vorgeben, nur der Teil von uns zu sein, der willkommen ist, den Rest halten wir sorgfältig unter Beschluß. Trotzdem bleiben unsere Dämonen und Heiligen lebendig, sehr lebendig, sozusagen auf dem Siedepunkt, und ihre latente Präsenz schlägt sich in Symptomen, Geschwüren oder sogar Schlimmerem nieder. Trotz all dieser Erscheinungen sind wir gesunde, fröhlich lächelnde Menschen. (ebd., S. 43)

Anders als im wirklichen Leben verhält es sich in der Arbeit der Schauspielerin und des Schauspielers.

V.3.1 Die Aufgabe des Schauspielers – Transfer auf den Menschen

Die *Aufgabe der Schauspielerin und des Schauspielers* besteht darin, Rollen und ihre spezifischen Charaktere aus Theaterstücken zu interpretieren.

Was sind das für Leute, diese frei erfundenen (Bühnen-)Charaktere? Seien wir offen: Vom medizinischen Standpunkt sind dies alles Neurotiker, Psychopathen, Paranoiker, Melancholiker, Schizophrene, kurz – kranke Menschen! Als Literatur sind sie sicherlich fesselnd, aber in der Realität bedürften sie dringend medizinischer Hilfe. Aus diesem einfachen Grund gehen wir ins Theater. Ich habe Hamlet ein Dutzend Mal gesehen, ich liebe das Stück und seine Protagonisten, aber ich bin mir nicht sicher, ob ich ihn zusammen mit seinen Freunden zu einem Plausch über Sein oder Nicht-Sein zu mir nach Hause einladen möchte. (Boal 1999, S. 44)

Das Erlebnisbedürfnis des Theaterpublikums liegt darin, den Konflikt auf der Bühne zu sehen. Das *Theaterpublikum erwartet die Auseinandersetzung mit einem Konflikt*. Es möchte Charaktere sehen, die von der Norm abweichen. Für die Schauspielerin und den Schauspieler bedeutet dies, die entsprechenden Charaktere zu entwickeln. Hierfür benötigen sie und er Orientierungspunkte, die in der eigenen Person gefunden werden müssen. D. h. die Schauspielerin und der Schauspieler müssen in den Bereich der Person vordringen, den beide unter normalen Umständen nicht berühren würden. Sie müssen sich auf diese Ebene der Person begeben, um die Seiten des darzustellenden Charakters ausfüllen zu können, „(...) er [der Schauspieler, Sh. S.] arbeitet mit sich selbst, um das Wesen des Menschen zu ergründen (...)“, der den Charakter der darzustellenden Rolle ausmacht (ebd., S. 45). Im professionellen Theater werden somit im ästhetischen Raum für die begrenzte Zeit der Aufführung „Heilige(...) und Dämonen“ lebendig und kehren nach einer Vorstellung wieder in das Unbekannte zurück (ebd., S. 46).

Augusto Boals These, die die Grundlage für seine Techniken und das Theater der Unterdrückten ist, lautet demzufolge, „(...) dass der gleiche Weg auch umgekehrt mit anderen Zielen beschritten werden kann. (...) Nach unserer Theorie könnten dann instabile oder gestörte Persönlichkeiten versuchen, stabile, „gesunde“ Personnages in sich selbst wachzurufen. Dies geschähe dann aber nicht mit dem Ziel, sie zurück ins Vergessen zu schicken, sondern in der Hoffnung, sie in die eigene Persönlichkeit zu integrieren: Ich habe Angst, aber in mir lebt auch ein mutiger Mensch. Wenn ich ihn aufwecken kann, kann ich ihn vielleicht auch länger wach halten. (...) Wir sind so, wie wir sind. Punkt. Ende der Geschichte. Aber könnten wir uns auch vorstellen, dass auf eine mehr schöpferische Weise die Karten neu gemischt werden? (...) Alles ist veränderlich. Unsere Persönlichkeit ist, was sie ist, aber sie ist auch, was sie wird (...)“ (ebd., S. 46). Mit dieser Haltung *der Förderung und inneren Integration gesun-*

der Anteile in die Gesamtpersönlichkeit kann der theatralische Prozess eine therapeutische Wirkung nach sich ziehen.

V.3.2 Theatralische Prozesse mit therapeutischer Wirkung

Das Theater der Unterdrückten (vgl. V.4) soll eine Plattform bieten, alltägliche Unterdrückungsmechanismen, unter denen man leidet oder an die man sich gewöhnt hat oder an denen man selbst beteiligt ist, bewusst zu machen und Handlungsoptionen zu erarbeiten, sich aus nicht erwünschten Mustern zu befreien und sie nicht als selbstverständlich anzunehmen (Knitsch 2000, S. 53f.). Dafür bietet der theatralische Prozess die Möglichkeit einer distanzierten Betrachtung. Im Bühnengeschehen haben SchauspielerInnen zu ihrer Rolle, die sie darstellen, Distanz. Die Rolle mag emotional sehr bewegen, sie mag Ablehnung oder Anziehung auslösen, der Schauspieler bleibt er selbst, er kontrolliert sich.

Dem Schauspieler mag es Vergnügen bereiten, eine Bühnenfigur zu töten, aber er bewahrt die physische Integrität der Schauspielerin. (Boal 1999., S. 33)

Er spielt die Gedanken und Gefühle, die die Rolle erfordert. Im Gegensatz dazu spielt der Mensch, der sich selbst spielt, seine eigenen Gedanken und Gefühle, die auch als solche auch als seine eigenen benannt werden. Durchlebt dieser Mensch eine Handlung in seinem Alltagsleben, dann möchte er in diesem Zusammenhang seinen Wünschen ersichtlichen Raum verschaffen, „(...) ganz gleich, ob es sich um Liebe oder Hass, Angriff oder Flucht, um konstruktive oder destruktive Emotionen handelt (...)“ (ebd., S. 34). Dieses Verhältnis ändert sich, wenn dieser Mensch genau diese Handlung erneut auf der Bühne umsetzt und vorspielt. In diesem Fall spielt er einerseits die Szene, die er mitteilen möchte und zeigt gleichzeitig sich selbst in dieser Szene. Er zeigt die gleichen Wünsche und Bedürfnisse, die in der realen Handlung entstanden sind, erneut und ist in der Darstellung – wenn er ganz in sie hinein geht – bestrebt, seine Wünsche und Bedürfnisse in diesem zweiten Handlungsablauf noch konkreter zu erfassen, so dass das Bedürfnis oder der Wunsch eine konkrete Form im ästhetischen Raum erhalten.

Wenn er die Szene real lebt, will er ein erklärtes Anliegen deutlich machen, beim theatralischen Wiederbeleben offenbart er es in verdinglichter Form. Seine Wünsche und Fantasien verwandeln sich in ästhetisch geformte Objekte, die er selbst und auch andere beobachten können. Das objektivierte, zum Ding gewordene Bedürfnis kann so besser untersucht, analysiert und (vielleicht auch) verändert werden. (ebd., a.a.O.)

Auf diesem Weg der Wiederbelebung werden ebenso unbewusste Wünsche erfahrbar und für die Umwelt wahrnehmbar. Das heißt auch Unbeabsichtigtes tritt in Er-

scheinung. In einer therapeutischen Situation oder einer theatralischen Handlung, d. h. dem Vorführen in einer Gruppe oder vor einem Publikum, belebt der Darsteller die im echten Leben gefühlte Emotion erneut. Ist er im Leben mit dieser Handlung allein, so steht er *bei der Vorführung dieser Handlung in einem Dialog*. Dabei *agiert er mit einem doppelten Ich: Dem Ich, das in der Handlung lebt und dem Ich, das die Handlung erzählt*. Durch die Doppelung des Ich ist der Protagonist gezwungen sich für eines dieser beiden Ichs zu entscheiden: Das, welches erzählt oder das, welches in der Szene lebt, also das frühere Ich. Allerdings kann der Darsteller nicht mehr das Ich sein, von dem er erzählt, denn Raum und Zeit liegen dazwischen. *Therapeutisch* ist dieses Geschehen dann, wenn der Darsteller durch die Darstellung ermutigt wird, alternative Handlungskompetenzen zu der leidbringenden Situation zu finden und zu entfalten.

Indem der Patient in die Lage versetzt wird, ja sogar von ihm verlangt wird, sich selbst in Aktion zu betrachten – denn seine eigenen Wünsche zu zeigen, verpflichtet ihn zu beidem: zu sehen und sich selbst zu sehen – bietet ihm der theatralische Prozess des Wiedererzählens in der Gegenwart eines solidarischen Publikums eine Geschichte, die in der Vergangenheit gelebt wurde, die aber nun Alternativen erzählt.
(ebd., S. 35)

Für einen therapeutischen Prozess, der mit dem Theaterspiel eingeleitet wird, ist die oben beschriebene Dichotomie des ästhetischen Raumes wichtig (vgl. V.2.1 ff.), denn dieser ermöglicht es dem Darsteller, er selbst zu sein und gleichzeitig Distanz zu sich zu haben. Der Darsteller kann sich seiner selbst und seiner Handlung bewusst werden und hat die Möglichkeit, die von ihm einst gelebte reale Handlung erneut zu betrachten und gegebenenfalls Alternativen zu kreieren und Verantwortung für seinen Anteil an der Situation zu übernehmen (vgl. V.6).

Was passiert nun auf der, wie Boal sagt, *therapeutischen Bühne*? Der Protagonist hat in seinem Leben eine Situation erlebt, die er/ sie auf der Bühne bzw. in einer Spielsituation erneut erlebbar macht und erlebt. In dieser *Bühnensituation wird der Spieler dichotomisch*, d. h. sein Anliegen besteht darin sowohl die Situation als auch sich selbst in Szene zu setzen. Nun muss er den Kern der Situation aus dem Leben erneut fassen, muss dem eigenen Wunsch oder dem eigenen Bedürfnis bewusst erneut begegnen, es substantiell machen und ihm eine komprimierte Form verleihen, um es für Außenstehende verständlich zu machen. Das heißt für den weiteren Fortgang, dass hier die *zum ästhetischen Objekt verwesentlichte Situation bzw. das der Situation zugrunde liegende Bedürfnis einen klaren Schliff* erhält, welcher wiederum die Analyse und eventuelle Veränderungsmöglichkeit vereinfacht. „In diesem Pro-

zess der Wiederbelebung werden nicht nur offenkundige, sondern auch unbewusste [und das ist entscheidend, Anm. Sh. S.], verdeckte Wünsche sichtbar. Nicht nur das, was jemand aufdecken will, wird hervorgekehrt, sondern auch verborgene Seiten (...)“, d. h. es handelt sich um ein Entschlüsseln und sichtbar machen (ebd., S. 34). Die Protagonistin bzw. der Protagonist existiert durch die dichotomisierende Wirkung des Bühnenraums in zwei Seinsformen. Zum einen lebt das ‚Ich‘, das in der Szene spielt, zum anderen lebt das ‚Ich‘, das die Szene wiedererzählt. Der Protagonist muss sich nun entscheiden, welches Ich er mitteilen will, das „Früher-Ich“ oder das „Jetzt-Ich“.

Diese Vorwärtsbewegung in Raum und Zeit ist in sich selbst therapeutisch, denn alle Therapie muss, bevor sie zum Üben eines ausgewählten Verhaltens ermutigt, ein Spektrum möglicher Alternativen aufspüren helfen. Ein Prozeß ist therapeutisch, wenn er dem Patienten erlaubt und ihn ermutigt, Alternativen zu der Situation, die ihm Leiden oder Unglück bereitet, zu entwickeln. Indem der Patient in die Lage versetzt wird, ja sogar von ihm verlangt wird, sich selbst in Aktion zu betrachten – denn seine eigenen Wünsche zu zeigen, verpflichtet ihn zu beidem: zu sehen und sich selbst zu sehen – bietet ihm der theatralische Prozess des Wiedererzählens in der Gegenwart eines solidarischen Publikums eine Geschichte, die in der Vergangenheit gelebt wurde, die aber nun Alternativen enthält. (ebd., S. 37)

Mit der Herangehensweise der Bühne als einer therapeutischen Bühne baute Augusto Boal das Theater der Unterdrückten auf.

V.4 Das Theater der Unterdrückten

Das von Augusto Boal ins Leben gerufene *Theater der Unterdrückten* ist ein Theater der Befreiung. Das Ziel seiner Theaterarbeit besteht darin, dass unterdrückte Menschen sich aus eigener Kraft aus diesen beklemmenden Situationen befreien. Augusto Boal geht davon aus, dass nur die Personen selbst, denen Unterdrückung widerfährt in der Lage sind, sich daraus zu lösen. Um Freiheit zu erreichen, müssen sie selbst ihren eigenen Weg gehen und die notwendigen Handlungsschritte und -möglichkeiten erfinden und erproben. Auch wenn das Theater der Unterdrückten in Lateinamerika entstanden ist, in dem die Mechanismen und Auswirkungen der Unterdrückung sehr viel offensichtlicher sind als in den so genannten demokratisch organisierten Gesellschaften, so ist Unterdrückung auch ein europäisches Thema.

Lateinamerika ist ein blutgetränkter Kontinent. Dort ist das Theater der Unterdrückten entstanden.

Hier in Europa gibt es solche Greuel nicht, nicht mehr. Aber das heißt noch lange nicht, daß es nicht in Europa Unterdrückte und Unterdrücker gibt. Und wenn es Unterdrückung gibt, dann besteht auch die Notwendigkeit eines *Theaters der Unterdrückten* – und das meint: eines *Theaters der Befreiung*. Die Unterdrückten müssen zu Wort kommen. Nur sie selbst können ihre Unterdrückung zeigen. Sie müssen ihre

eigenen Wege zur Freiheit entdecken, sie selbst müssen die Handlungen proben, die sie zur Freiheit führen.

Wer sagt: „Hier in Europa gibt es keine Unterdrückung“, ist ein Unterdrücker. Frauen, Gastarbeiter, Farbige, Arbeiter, Bauern sagen nicht, hier gibt es keine Unterdrückung. Es ist eine *andere* Unterdrückung, und zu ihrer Abschaffung sind andere Mittel erforderlich als in Lateinamerika. Das Theater der Unterdrückten bietet keine Befreiungskonzepte an, keine vorgefertigten Lösungen. Theater der Unterdrückten heißt Auseinandersetzung mit einer konkreten Situation, es ist Probe, Analyse, Suche.

Wenn die Unterdrückung subtiler, schwerer durchschaubar ist, dann müssen auch die Mittel zu ihrer Bekämpfung subtiler sein. Eines ist gewiß: Wo es Unterdrückung gibt, muß sie abgeschafft werden. (Boal 1979, S. 68)

Die Theatermethoden zur Selbstbefreiung, die Boal entwickelt hat, sind u. a. die Simultane Dramaturgie (vgl. ebd., S. 51), das Unsichtbare Theater (vgl. ebd., S. 74, S. 98ff.), das Statuentheater (vgl. ebd. S. 53, S. 71), das Forumtheater (vgl. ebd., S. 56, S. 82, V.6). Das *Ziel des Theaters der Unterdrückten* und der Praktikerinnen und Praktiker, die seine Methoden bereits anwenden, wird folgendermaßen formuliert:

(...) wir wollen mit emanzipatorischen Theatermethoden in vielfältigen Bereichen der Gesellschaft Impulse setzen für soziale und politische Entwicklungen, an denen auch benachteiligte Menschen teilhaben können. Wir streben dabei keine dogmatischen Veränderungen an, sollen hingegen die befreienden Möglichkeiten des Theaterspiels nicht nur für uns selbst nutzen, sondern all jenen Menschen übereignen, die damit für ihre Veränderung(en) in ihrem Alltag proben. (vgl. Grundsatzerklärung des ITO) (Wiegand 2004, S. 5)

Entsprechend der Motivation emanzipatorischer Theatermethoden verändert sich das Selbstverständnis der Rolle der Pädagogin und des Pädagogen.

V.4.1 Die Beziehungsstruktur und die Rolle des Pädagogen im Theater der Unterdrückten

Die Beziehungs- und Kommunikationsstruktur, die im Theater der Unterdrückten praktiziert wird, basiert nicht auf der etablierten Ordnung von Pädagoge – Klient/Zielgruppe oder aktiver Schauspieler und aufnehmendes Publikum, das sich passiv dem Bühnengeschehen unterordnet. Die Haltung, die im Theater der Unterdrückten vertreten wird, versteht *die Pädagogin und den Pädagogen* als eine Person, die und der *genauso viel oder genauso wenig wissend ist wie es die Zuschauer und die Mitspieler sind*. Nicht die Subjekt-Objekt-Beziehung, das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Dichotomie von aktiv-passiv, Sender-Empfänger, das Wissen auf der einen Seite, das Unwissen auf der anderen Seite sind Basis für die Arbeit. In jedem Menschen nimmt Boal das Wesen des Künstlers an und sucht es.

Das Theater der Unterdrückten ist immer Dialog: Wir lehren und lernen.

Das Theater der Unterdrückten geht von zwei Grundsätzen aus: Der Zuschauer, passives Wesen, Objekt, soll zum Protagonisten der Handlung, zum Subjekt werden.

Das Theater soll sich nicht nur mit der Vergangenheit beschäftigen, sondern ebenso mit der Zukunft. Schluß mit einem Theater, das die Realität nur interpretiert; es ist an der Zeit, sie zu verändern. (Boal 1979, S. 68)

Das heißt, die Anwendung der von Boal entwickelten Techniken sind Instrumente auf der Suche nach einem Weg, der individuellen Wahrheit näher zu kommen. Auf eine hierarchisch strukturierte Beziehungsform wird konsequenterweise verzichtet. Das *Fallen lassen von vorstrukturierten Beziehungsmustern* und das Bewegen im leeren Handlungsraum ohne feste Form werden durch *das Wesen der Improvisation* gefördert und sogar erzwungen. Improvisation bedeutet freies Geschehen ohne Festlegung von außen (vgl. Hoffmann, Ziller 2001, S. 76ff.). Die Improvisation im jeweiligen Moment schafft u. a. die Möglichkeit Gefühle in einer Art und Weise auszudrücken, die gesellschaftlich nicht legitimiert sind, sondern im gesamtgesellschaftlichen Kontext eher sanktioniert werden. So führt ein gespielter Wutausbruch bei der ausführenden Person zu einer sichtbaren Entspannung und Zufriedenheit. Improvisationsübungen schaffen für die „(...) Schauspieler (...) aller Generationen einen zeitlich begrenzten „Notausgang“ aus unseren alltäglichen Zwängen (...)“ (Knitsch 2000, S. 85, vgl. auch Keith Johnstone 1997).

Zu Beginn der Arbeit mit Boals Methodenrepertoire steht das Bewusstwerden der Situationen, die als unterdrückende Situationen erlebt werden. Hier ist v. a. der Körper von besonderer Bedeutung.

V.4.2 Bewusstwerdung und Befreiung aus unterdrückenden Situationen: Körperarbeit

Die *Basis der Theaterarbeit ist der menschliche Körper*. Dieser Körper ist bei allen Menschen grundsätzlich gleich beschaffen. Unterschiede gibt es in seiner Größe, in seiner Hautfarbe, im Detail seiner Form, doch in der Hauptsache hat jeder Mensch einen Kopf, der auch bei jedem auf dem Hals und auf den Schultern angesiedelt ist, jeder Mensch hat seine Füße auf dem Boden. Der Körper ist im Schauspiel das Instrument, mit dem gearbeitet wird. Auf dem gesamten Globus ist der Körper im Prinzip gleich, Unterschiede finden sich im Detail, durch Einflüsse der Kultur und in den verschiedenen Stilrichtungen (vgl. Brooks 1994, S. 30). Unterschiede finden sich auch in seinem Ausdruck, denn im Körper werden Einflüsse der Außenwelt und Anpassungen an diese Umwelt gespeichert und zeigen sich zum Beispiel in Form von Verspannungen.

Unterdrückung, erlebte Verletzungen, unterdrückte Gefühle zeigen sich im Körper. In ihm spiegeln sich Strukturen der Gewohnheit und Haltungen wider.⁶⁶ Somit ist zunächst der eigene Körper das Material, mit dem gearbeitet wird und dessen Verfestigungen gelöst werden sollten. An welchen Stellen des Körpers sind welche Muskeln verspannt?

Das heißt, jeder einzelne soll die „Muskel-Entfremdung“ spüren, der er unterworfen ist. Wir vergleichen z. B. die Muskelstrukturen eines Büroangestellten mit denen eines Bergmanns. Der erste übt eine einseitige Tätigkeit aus – nur seine Arme und Finger sind in Bewegung, vom Nabel abwärts ist sein Körper bei der Arbeit starr und zusammengekrümmt. Beide Körper erleben die Entfremdung entsprechend der jeweils verrichteten Arbeit. Das widerfährt jedem in jeder Funktion und jedem sozialen Status. (Boal 1979, S. 48)

Ziel von verschiedenen Übungen ist es, den Körper aus gewohnheitsmäßigen Bewegungsabläufen heraus zu führen. Mithilfe des Spielerischen soll der Körper in seinen vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten geschult werden.⁶⁷

Wir sind durch unsere ganze Erziehung fast ausschließlich auf verbale Kommunikation beschränkt, was zur Folge hat, daß unser körperliches Ausdrucksvermögen verkümmert. Gezielte Spiele und Übungen können helfen, den Körper als Ausdrucksmittel gebrauchen zu lernen. (ebd., S. 49f.)

Der Regisseur Keith Johnstone arbeitet in seinen Übungen mit dem Phänomen, dass Menschen in ihren Begegnungen Machtverhältnisse produzieren. Er sagt, dass alle Menschen bewusst, meistens jedoch unbewusst, Hochstatus oder Tiefstatus spielen, wenn sie aufeinander treffen. Mit der Darstellung von Hochstatus verändert sich automatisch die Körperhaltung, die Stimme und somit die Ausstrahlung der Person. Im Anschluss stellen sie fest, dass sie sich freier fühlen. Eine von Boal entwickelte Methode, die den Körperausdruck schult, ist das Statuentheater.

V.4.2.1 Statuentheater – vom Realbild zum Idealbild: Schulung des Körperausdrucks

Das von Boal entwickelte Statuentheater verhilft zu einer Ausdrucksmöglichkeit, die den Fokus nicht auf den sprachlichen Ausdruck legt, sondern auf die Körperdarstellung. Hierzu werden abstrakte Begriffe von jedem einzelnen Teilnehmer und jeder Teilnehmerin einer Gruppe in einem Körperbild ausgedrückt. Dies geschieht, indem dieser oder diese Teilnehmerinnen der Gruppe von der Körperhaltung bis zur Mimik so formt – nicht durch Sprache –, dass der gewählte abstrakte Begriff in einer Statue durch Körpersprache veranschaulicht wird. Anschließend werden die restlichen Teil-

⁶⁶ Vgl. Feldenkrais 1985: Das Körperschema der Angst, S.91ff..

⁶⁷ Ein Vorteil des Theaterspiels liegt in der Kommunikation auf verschiedenen Ebenen, was die Konzentration auf die Sprache relativiert (Anm., Sh. S.).

nehmerInnen befragt, ob die Darstellung der eigenen Vorstellung von dem darzustellenden abstrakten Begriff entspricht, wobei jede/r eine einmalige Möglichkeit hat, das Körperbild zu verändern.

Wichtig ist, zu einem Bild zu gelangen, das als kollektive Vorstellung der Realität akzeptiert wird und nach Auffassung aller die plastische Umsetzung des Themas ist. (Boal 1979, S. 53)

In einem zweiten Schritt wird der Zustand des Themas wie er idealerweise aussehen sollte, geformt; in einem dritten Schritt wird schließlich ein Standbild kreiert, das die Übergangshandlung zeigt. Auch hier ist der Zuschauer aufgerufen, seine Ideen sofort umzusetzen: „Wenn einer ausrief: „Ich meine“, wurde er sofort unterbrochen: „Sag nicht, was du meinst. Komm her und zeig es“! (ebd., S. 54). Das Statuentheater kann „(...) Gedanken sichtbar machen (...), wozu gesprochene Sprache oft nicht in der Lage ist. In der gesprochenen Sprache ist jedes Wort mit einer allgemeinen und gleichzeitig mit einer individuellen Konnotation besetzt. Auch wer an eine radikale Veränderung denkt, hat doch gleichzeitig seine persönliche Vorstellung (Konnotation) von ihr. Das Statuentheater macht genau diese persönliche Vorstellung für die anderen sichtbar und begreifbar (...)“ (ebd., S. 55). Im Statuentheater wird der Körperausdruck als Mittel der Kommunikation eingesetzt. Das Theaterspiel nutzt den körperlichen Ausdruck, um Gedanken sichtbar zu machen und es kann individuelle Gefühlswelten offen legen.

V.5 Zeigen, was ist

Augusto Boal sagte in einem Vortrag als Auftakt zu einer Weiterbildung zur Technik des Legislativen Theaters am 24.10.2004 in Wien: „White cannot feel like Blacks, they can be witness of oppression, but do not feel the same“. Diese Feststellung ist insofern sehr wichtig, als dass Gefühle – und bei fremdenfeindlichem Verhalten handelt es sich auch um die Verletzung der Gefühle und der Seele und damit um die Verletzung der Würde einzelner Persönlichkeiten – in der Praxis interkultureller Pädagogik zum einen kaum eine Rolle spielen und zum anderen diese durch fremdenfeindliches Verhalten herbeigeführten verletzten Gefühle – wie Boal es zutreffend auf den Punkt bringt – nur von Menschen gefühlt und nachempfunden werden können, die fremdenfeindliche Situationen kennen oder wie es ein iranischer Schüler während eines Projekttages schilderte: „Die Atmosphäre ändert sich irgendwie, wenn Du in einen Raum kommst. Du weißt nicht, was es ist. Es könnte Fremdenfeindlichkeit sein.“ Das Nachspielen solcher Situationen und ein anschließender Austausch er-

möglichen, die verschiedenen Erfahrungswelten zu visualisieren. Vor allem der Austausch über die eigenen Gefühle schafft Selbstachtung. So berichtet Boal von einer Hausangestellten, die sich zum ersten Mal als Frau begriffen hat und nicht als Hausangestellte, nachdem sie über ihre Gedanken und Gefühle reden und sich austauschen konnte.

Fremderleben kommunizierbar zu machen, ist über das Theaterspiel möglich wie die folgenden zwei Beispiele aus Boals Praxis veranschaulichen. Diese Beispiele zeigen auch wie paradox es ist, ‚Angehörige‘ von Minderheiten über Diskriminierung und den Auf- und Abbau von Vorurteilen aufklären zu wollen.

Ausgegangen wird stets von einem konkreten Einzelfall, den jeder Teilnehmer nachvollziehen kann und auf sich beziehen kann, an dem er allgemeingültige Unterdrückungsmechanismen entschlüsseln lernt.

Ein junger Mann in Buenos Aires erinnerte sich an eine Party, von der er eingeladen wurde, als seine Kommilitonen erfuhren, daß er Jude ist. So sah die Realität aus. Als wir ihn aufforderten, die Szene ein zweites Mal zu spielen und Widerstand zu leisten, entschloß er sich, allen wohlgemeinten Warnungen zum Trotz (die ebenfalls subtile Formen von Unterdrückung sind), auf der Party zu erscheinen. Obwohl er von einigen Gästen „geschnitten“ wurde, hielt er bis zum Ende durch. Im anschließenden Rollentausch war der junge Jude als Unterdrücker und Judenhasser viel überzeugender als alle anderen, die zuvor seine Antagonisten gespielt hatten. Er kannte die Diskriminierungsmechanismen sehr viel genauer als die Teilnehmer, die diese Art von Unterdrückung niemals am eigenen Leib erlebt hatten. Dagegen war der junge Mann, der im Rollentausch den Juden spielte, weit hilfloser, als es der Jude selbst gewesen war. Der junge Jude hatte die Diskriminierung bereits verinnerlicht (Das ist ein wichtiger Moment, wenn es um Ansatzpunkte geht, Sh. S.) und typische Schutzmechanismen (wie Zynismus) entwickelt. Als er eingeladen wurde, hatte er eine passende Antwort parat, während der junge Katholik, der ihn im Rollentausch spielte, völlig verstört und hilflos blieb.

Eine schwarze Schauspielerin erinnerte sich an einen Vorfall während ihrer Studentinnenzeit. Als sie in Georgia, in den Südstaaten, Verwandte besuchte, wurde sie mit einer Unterdrückung konfrontiert, die ihr in New York bis dahin völlig fremd gewesen war. Eines Tages ging sie mit ihrer Tante in eine Konditorei, um Eis zu essen. Als sie sich an einen Tisch setzen wollten, kam die Bedienung und machte sie darauf aufmerksam, daß an Farbige nur außer Haus verkauft würde. Im Spiel sollte die junge Frau gegen die Diskriminierung Widerstand leisten. Sie blieb einfach sitzen. Von allen Seiten wurde nun Druck auf sie ausgeübt, auch von ihrer eigenen Familie. Ihr Onkel sagte: „Warum willst du unbedingt dein Eis hier essen, nicht mit uns zu Hause?“ Ihre Freundin wiederholte unaufhörlich: „Komm doch mit uns, was suchst du hier, wenn man uns hier nicht dulden will.“ Aber das junge Mädchen war entschlossen, zu bleiben und nicht nachzugeben. In der dritten Phase, dem Rollentausch, spielte die junge Schwarze die Bedienung, von der sie aufgefordert war, das Lokal zu verlassen, und diese übernahm ihre Rolle. Der Onkel war nun der Sheriff und zog sofort die Pistole. Ein junger Schwarzer, der einen Freund der Studentin spielte, ergriff stracks die Flucht. Der Weiße, der ihn im Rollentausch spielte, ließ es dagegen auf eine Auseinandersetzung mit dem Sheriff ankommen. „Natürlich“, meinte der Schwarze, „du, ein Weißer, kannst es dir leisten. Unsereiner hat selbst im Spiel Angst, daß man auf ihn schießt.“ (Boal 1979, S. 40f.)

Diese Beispiele zeigen, wie tief sich die Unterdrückung bereits verankert hat und dass die Angst handlungsleitend ist - ein Phänomen, dem man sich in der konkreten

Arbeit auf feinfühlig Art stellen kann. Anhand des Spiels mit konkreten Erfahrungen lernen alle Teilnehmenden Wirklichkeiten von konkreten Menschen kennen. Diese Schilderungen geben Aufschluss über verinnerlichte Bilder, Umgangsformen und Gefühlswelten, die tagtäglich eingeübt werden und die Ansatzpunkt interkultureller Arbeit sein könnten. Deswegen möchte ich in den beiden anschließenden Exkursen auf zwei Möglichkeiten hinweisen, die Fremderleben nachspürbar ermöglichen.

V.5.1 Exkurs: Fühlen, was sein kann: brown eyed – blue eyed

Unterdrückungs- bzw. Diskriminierungserfahrungen von Minderheiten zu empfinden ist Ziel des Antirassismus Trainings von Jane Elliot ‚Blauäugig – Braunäugig‘, das Jane Elliot nach der Ermordung Martin Luther Kings für Mitglieder der Dominanzkultur entwickelte. Es handelt sich hierbei um ein eintägiges Seminar, in dem in Form eines Rollenspiels, der einen Hälfte der Gesamtgruppe die Rolle von Diskriminierten zugewiesen wird. Damit ist verbunden, dass ihnen alle negativen Stereotype zugeschrieben werden wie es auf der Alltagsebene mit Mitgliedern von Minderheiten durch die Majorität geschieht.

In der ersten Phase des Seminars teilt der Anleiter bzw. die Anleiterin die partizipierenden Seminarteilnehmerinnen und Semiarteilnehmer in zwei Gruppen ein. Die Gruppe der Rolle der Blauäugigen wird anschließend aufgefordert in einem anderen Aufenthaltsraum zu warten. Diese Wartezeit beträgt 2 Stunden und wird von 2 Darstellern, die als Kontrollpersonen agieren, bewacht. In dieser Zeit wird die Gruppe der Braunäugigen darüber informiert, was die Übung inhaltlich bedeutet, dass die Gruppe der Braunäugigen selbst intelligenter und besser sei als die Gruppe der Blauäugigen und mehr Privilegien genießen als die Blauäugigen, welche minderwertig und dümmer seien. Im Verlauf der *ersten Phase* ist es Aufgabe der Braunäugigen zu verhindern, dass die aufgestellten Regeln für die Gruppe von den Blauäugigen eingehalten werden können. Wenn die Gruppe der Blauäugigen in den gemeinsamen Raum zurückgerufen wird, kommt sie in eine Atmosphäre diskriminierender Behandlung zurück und dürfen sich – anders als die Braunäugigen – nicht frei bewegen. In dieser Zeit wird jeder Einzelne aus der Gruppe der Blauäugigen von der Seminarleitung schikaniert und diskriminiert. Nach etwa 3,5 Stunden wird ein Test geschrieben, die Lösungen der Aufgaben sind den Braunäugigen bereits zu 50 % bekannt. Die Gruppe der Blauäugigen besteht den Test nicht. Daran anknüpfend werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich in der Gruppe der Blauäugigen

befinden, der Inkompetenz aufgrund ihrer Augenfarbe beschuldigt. In der *zweiten Phase* des Seminartages wird jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer gebeten, eine kurze Beschreibung ihrer Handlungen, Gefühle und Wahrnehmungen während der ersten Phase schriftlich zusammenzufassen. Nach einer kurzen Pause, in der den Blauäugigen zum ersten Mal erlaubt wird, den Raum ohne Bewachung zu verlassen und sie zum ersten Mal an diesem Tag eine Tasse Kaffee trinken dürfen, werden die Erlebnisse der ersten Phase in einem Stuhlkreis diskutiert und ihre Bedeutungen und Konsequenzen für alle Beteiligten herausgearbeitet. Rassistische Äußerungen und Haltungen werden identifiziert und erklärt. In einer *dritten Phase* zeigt die Seminarleitung einen Film, der ein weiteres Mal dazu animiert rassistisches Verhalten zu entschlüsseln und zu benennen. Im Anschluss daran, erhält jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer eine Bibliographie, eine Liste mit rassistischen Aussagesätzen und eine Liste von Aktivitäten, die von Einzelnen ausgeführt werden können, um Rassismus und Sexismus zu entmachten. Abschließend füllen die Teilnehmenden eine Evaluation aus und erhalten einen Ring in der Form eines Auges, den die Blauäugigen gezwungen waren, während der ersten Phase der Übung zu tragen. Erfahrungsberichte aus dem Workshop bestätigen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum ersten Mal spüren, was es heißt, Diskriminierung ausgesetzt zu sein (vgl. www.janeelliott.com/workshop.htm, www.chf.de/benzolring/2007/iw-0307a.html).

V.5.2 Exkurs: Empathisches Lernen durch Literatur und Film:

Erlebnis- und Erfahrungswelten⁶⁸

Eine weitere Möglichkeit, individuelle Lebenswelten spürbar zu machen, ist der Einsatz entsprechender Literatur und dem Medium Film. Die deutsche interkulturelle Pädagogik hat sich vergleichsweise wenig mit echten Erlebniswelten von Minderheitenangehörigen – die dabei jedoch zu ihrer Zielgruppe gehört – auseinandergesetzt. Aus diesem Grund möchte ich an dieser Stelle in einem Exkurs auf Literatur hinweisen, in der Erfahrungen und Lebensgefühle beschrieben werden. Die Autorin Chitra Banerjee Divakaruni ist in Indien geboren und siedelte 1977 in die USA um, wo sie den Doktor in Literatur an der Universität von Berkeley machte und u. a. kreatives Schreiben unterrichtet.

In seinem Kopf wird es Abend, die bleiche Sonne wird von den Bäumen verschluckt, der Park im Zentrum der Stadt verdunkelt sich, liegt beinahe verlassen da. Nur noch

⁶⁸ „Ein sinnvoller Ausgangspunkt der Untersuchung insbesondere marginalisierter Personengruppen findet sich in Selbst(re-)präsentationen, Geschichten und Narrationen.“ (Mecheril 2003, S. 33), zur hörbaren Stimme des Anderen, vgl. Seyla Benhabib (1995), S. 187.

einige Leute aus den Büros stehen dichtgedrängt an der Bushaltestelle und denken: *heim und Abendessen*. Er rollt die Plane ein, auf der in hellen, gelben, bröckeligen Buchstaben steht: MOHANS INDISCHE SPEZIALITÄTEN. Er ist ein wenig spät dran, aber es ist ihm gelungen, beinahe alles, was Veena gekocht hat, zu verkaufen, und so viele Leute haben ihm gesagt, wie gut es schmecke, und sind mit Freunden zurückgekehrt. Vielleicht ist es an der Zeit eine Hilfskraft anzustellen und einen zweiten Karren auf die andere Seite der Stadt zu stellen, in die Nähe der neuen Bürokomplexe. Er ist sicher, daß Veena eine Freundin finden würde, die ihr beim Kochen helfen könnte...

Dann vernimmt er die Schritte, Herbstblätter, die unter Stiefeln knirschen, ein Geräusch wie zertretenes Glas. Warum nur erscheint es so laut?

Als er sich umdreht, sind die beiden Männer schon sehr nahe. Er kann ihre ungewaschenen Körper riechen. Er denkt, wie anders als Inder die Amerikaner immer riechen, selbst die Büro-*babus* unter all ihrem Cologne und Deodorant. Und dann wird ihm bewußt, daß es sich um seinen eigenen Schweiß handelt, es seine eigene, plötzliche, prickelnde Angst ist, die er riecht.

Die Haare der jungen Männer sind sehr kurz geschoren. Ihre stoppeligen Skalps glänzen weiß wie Knochen, weiß wie das Glitzern in ihren Augen. Sie sind kaum mehr als Teenager, nicht älter als achtzehn. Ihre eng anliegenden Tarnjacken beunruhigen ihn.

»Tut mir leid, schon geschlossen«, sagt er, wischt entschieden mit einem Papiertuch über die Oberfläche des Karrens, tritt die Steine weg, die er unter die Räder gesteckt hatte. Ob es wohl unhöflich wäre, den Karren wegzuschieben, während sie noch dort stehen? Er versetzt dem Gefährt einen leichten Schubs.

Die jungen Männer bewegen sich gewandt und stellen sich ihm in den Weg.

»Wie kommst du darauf, daß wir etwas von diesem Scheißzeug haben wollen?« sagt einer. Der andere beugt sich vor. Beiläufig, beinahe schon kunstvoll wirft einen ordentlich gestapelten Haufen Papierteller um. Der Inder greift automatisch nach ihnen, um sie zu fangen, und dabei kommen ihm zwei Gedanken gleichzeitig.

Wie trübe ihre Augen sind, wie Schlammputzen. Und: Ich hätte schon längst weglaufen sollen.

Die stumpfe Stiefelspitze erwischt ihn unter der Achselhöhle seines ausgestreckten Arms. Ein heißer, stechender Schmerz schießt wie geschmolzenes Eisen an seiner Seite hinab, und durch diesen Schmerz hört er, wie einer der beiden faucht: »Du indischer Scheißkerl, wärest besser in deinem eigenen beschissenen Land geblieben.« Aber der Schmerz ist nicht so schlimm, wie er befürchtet hat, nicht so schlimm, daß er nicht den Stein aufnehmen und ihn in die Richtung des jungen Mannes schleudern kann, der gegen den Karren tritt, bis er schließlich umfällt und die Kababs und *Samosas*, die Veena so sorgfältig gerollt und gefüllt hat, in den Dreck fallen. Er hört das befriedigende *Klack* des Aufpralls, sieht, wie der junge Mann durch die Wucht nach hinten geworfen wird, der überraschte Ausdruck auf seinem Gesicht, beinahe schon komisch. Der Inder fühlt sich gut, obwohl es schmerzt zu atmen, obwohl ihn ein kleiner, blitzartiger Gedanke durchfährt – *Rippen?* – und sich für einen Moment im lichten Teil seines Verstandes dreht. (Er weiß noch nicht, daß ein Anwalt später die durch den Stein hervorgerufene Verletzung des jungen Mannes einem Richter präsentieren und behaupten wird, daß der Inder die Sache begonnen habe und sich seine Klienten nur verteidigt hätten.) Für einen Moment glaubt er, daß er entkommen, vielleicht zur Bushaltestelle gelangen kann, in den kleinen, sicheren Kreis der Straßenlaterne, dort, wo die wenigen Pendler warten. (Können sie denn nicht sehen, was vor sich geht, können sie denn nicht hören?) Und dann fällt der zweite Mann über ihn her.

Selbst jetzt, da sich der Inder an nicht mehr viel erinnern kann (zurückgerissener Kopf, mit Metall überzogene, herabsausende Knöchel), ist die Erinnerung an den Schmerz ganz deutlich. Schmerz, der bei allem, was folgt, immer da ist. (Tritt in den Unterleib, Gesicht durch den Kies geschleift.) So viele Arten von Schmerz – wie Feuer, wie stechende Nadeln, wie klopfende Hämmer. Aber nicht wirklich. Schmerz, der letztendlich immer nur er selber ist. (»Verdammtes Arschloch, Bastard, du Stück

Scheiße, ich werde es dir zeigen«) Er glaubt, daß er nach Hilfe gerufen hat, doch es kam ihm in der alten Sprache heraus: *bachao, bachao*. Er glaubt, daß er eine rote Tätowierung auf einem Unterarm gesehen hat, das gleiche Hakenkreuz, das sie in den Dörfern als Glücksbringer auf die Wände malten. Aber das kann unmöglich sein (ein so harter Schlag trifft seinen Kopf, daß seine Gedanken zu gelben Sternen zerspringen), sicherlich war es nur das Blut in seinen Augen, die gerissenen Nerven, die ihm einen Streich spielten.

In diesem Krankenzimmer ist es friedlich, der Schmerz kommt und geht in Wellen. Inzwischen hat er sich bald daran gewöhnt. Er wünschte nur, daß Veena hier wäre. Es wäre schön, ihre Hand in der seinen zu halten, wenn der Himmel dort draußen so bläulich purpurn wird wie in *jener* Nacht, aber sie haben sie nach Hause gebracht, damit sie sich ausruhen kann. »Mach dir kein Sorgen«, haben sie mir gesagt. »Das würde dich davon abhalten, gesund zu werden. Wir werden uns um alles kümmern. Versuche dich auszuruhen.« Aber was soll ich mit den Fragen anfangen, die in meinem Schädelkasten herum toben: *Werde ich jemals wieder laufen können, wie soll ich nun unseren Lebensunterhalt verdienen, ist das rechte Auge wohl vollkommen zerstört, Veena, die so jung und hübsch ist, muß sie von nun an mit einem verkrüppelten, vernarbten Mann leben?* Und immer und immer wieder: *ob die Polizei wohl diese beiden haramis gefaßt hat? Mögen sie im Gefängnis verrotten.*

Monate später, wenn er in seiner Wohnung von dem Freispruch hört, wird er zu schreien beginnen, ein hoher, stöhnender, nicht enden wollender Tierlaut, wird er die Krücken hart und verheerend auf all das niedersausen lassen, was er erreichen kann. Geschirr, Möbel, die gerahmten Hochzeitsphotos an der Wand. Immer und immer werden sie hinabsausen, und er wird Veenas Stimme nicht hören, die ihn anfleht, aufzuhören, wird sie abschütteln. Das lieblich Splittern von Fensterglas, die Stereoanlage, für die er so viele Monat gespart hat und die unter seinen Schlägen so leicht nachgibt wie ein Schädel. Bis Veena schluchzend in die Nachbarwohnung läuft, um Ramcharan und seinen Bruder zu holen. *Beruhige dich, bhaiya, beruhige dich*. Aber er wirft sich den beiden Männern entgegen, kratzt und schreit mit dieser unmenschlichen Stimme, die von einer Stelle hinter seinen Augen zu kommen scheint, das linke nun von roten Adern durchzogen und hervorgequollen, das rechte ein dunkles, eingesunkenes Loch. Bis sie ihn schließlich von hinten packen, auf das Bett drücken und mit zwei von Veenas Saris festbinden. Da erst hört er auf zu schreien, spricht kein einziges Wort mehr. Weder später noch in den kommenden Wochen und auch nicht im Flugzeug der Air India, als die Nachbarn sich schließlich zusammentun und Geld spenden, damit er und Veena zurück nach Hause können, denn was bleibt ihm noch in diesem Land.“ (Divakaruni 1997, S.221-224)

An dieser Szene aus dem Roman ‚Die Hüterin der Gewürze‘ werden verschiedene Aspekte deutlich. Das *potentielle Ausgeliefertsein* – in diesem Fall besonders gewalttätig - ist eine Option möglichen Erlebens fremdländisch aussehender Menschen und somit Teil ihrer Lebenssituation und ihres Lebensgefühles, welches Mitglieder der Dominanzkultur als Teil des Alltagsgefühl nicht kennen. Auch die Willkür des Polizeiverhaltens und die rechtlichen Folgen, die in dieser Szene beschrieben werden, sind realistisch und im Rahmen des Möglichen.

Auf der empathischen Ebene gibt diese Migrationsliteratur die Information weiter, dass hier ein Mann die nachvollziehbare Absicht verfolgt, sein Leben zusammen mit seiner Frau annehmlich zu gestalten. Mit diesem Zugang als Methode für Jugendliche und Erwachsene kann ein Verständigungsweg empathisch geebnet werden. Hier

wird die Ebene der rein kognitiven Vermittlung verlassen. Andere Medien wie zum Beispiel Filme, die auch mit Humor arbeiten, zeigen Vielfalt und Schwierigkeiten im Zusammenleben verschiedener Traditionen, Vorstellungen und Generationsunterschiede. Filme wie „Just a Kiss“ von Ken Loach oder „Kick it like Beckham“ von Gurinder Chadha zeigen sowohl das Lebendige zwischen kulturellen, gesellschaftlichen und religiösen Einstellungen und Positionen und thematisieren gleichzeitig auch unterdrückende und diskriminierende Alltagserlebnisse der Protagonisten. Auf diese Art wird mehr die Bandbreite von Lebenswirklichkeiten vermittelt, der Schwerpunkt der Vermittlung liegt nicht ausschließlich auf der dunklen oder ausschließlich auf der hellen Seite der Thematik. Der thematische Zugang hätte die Chance auf eine eher leichte Art geöffnet zu werden und die Distanz zu den Menschen der Zielgruppe und deren persönliche Integrität über das Medium Film zu wahren. Nach diesem Exkurs, gehe ich im folgenden näher auf Augusto Boals Technik des Forumtheaters ein und stelle abschließend verschiedene Projekte vor, die in der interkulturellen Arbeit mit der Methode des Forumtheaters bereits aktiv gearbeitet haben.

V.6 Die Technik Forumtheater

Mit Augusto Boals *Methode des Forumtheaters* wird dem Zuschauer die Möglichkeit eröffnet, eine Szene aus seinem Leben von anderen spielen zu lassen. Voraussetzung für das Spielen einer Erfahrung ist ein unbefriedigender Situationsausgang für den Protagonisten. Es handelt sich dabei um ein soziales oder politisches Problem, welches sich in der Lebenssituation des Einzelnen zeigt. Die vorgeschlagene Situation wird mithilfe von anderen Techniken des Theaters und des Theaters der Unterdrückten einstudiert. Wichtig ist dabei, dass jede der dargestellten Rollen über Text und Ausdruck in seinem Charakter und seiner Position von den Zuschauern eindeutig wahrnehmbar und zu definieren ist. Wichtig ist auch, dass der Hauptdarsteller die Konfliktsituation und den Ausgang der Handlung so präsentiert, dass die Zuschauer mit dem Angebot nicht einverstanden sind, damit ein Widerspruch eingeleitet wird. Die dargestellte Szene sollte eine Länge von ca. 10 bis 15 Minuten Dauer haben. Das Publikum selbst kann fremd sein oder aus einer bekannten Gruppe bestehen. Ist das Publikum bekannt, dann wird auch das Publikum mit Übungen aufgewärmt wie zum Beispiel mit der Methode Statuentheater (vgl. Boal 1979, S. 82, V.4). Nachdem die Szene in klassischer Theaterform gespielt wurde, befragt der so genannte Joker, der die Szene moderiert, die Zuschauer, ob sie sich mit der vorgefun-

denen Lösung einverstanden erklären oder ob sie eine andere, bessere Lösung vorschlagen. Die Person, die aus dem Publikum eine andere Lösung anbietet, wird auf die Bühne gebeten, ersetzt den Schauspieler der Hauptrolle an der Stelle der Szene, an der er oder sie glaubt durch ein verändertes Verhalten den Ablauf der Handlung positiv beeinflussen zu können und stellt seine Lösungsidee vor. Dabei beobachtet der ausgestiegene Schauspieler den neu dargestellten Handlungsablauf, um dem Zuschauer als Hilfe dann zur Seite stehen zu können, der Zuschauer z. B. von unrealistischen Voraussetzungen ausgeht oder die Orientierung hinsichtlich der Gesamtsituation verliert. Die übrigen Schauspieler richten sich auf die neue Situation ein, halten in ihrer Spielweise am Status quo und den Konventionen so wie sie in der Realität gegeben fest und setzen gegen die neu eingebrachte Idee Widerstand entgegen.

Es ist ein Spiel Zuschauer contra Schauspieler, Veränderungswille gegen Konformismus oder Konservatismus: die Welt, wie sie ist – die Welt, wie sie sein soll. (Boal 1979, S. 84)

Vom spielenden Zuschauer wird verlangt, dass er oder sie versuchen muss, seine Idee durchzusetzen und entsprechend zu handeln. Dabei geht es um die Verwirklichung der Idee durch das Handeln, nicht ausschließlich durch das Sprechen. Die Idee soll vom Zuschauer durchgesetzt werden. Sollte der Zuschauer von seinem Vorhaben ablassen und die Bühne verlassen, geht der Schauspieler in die ursprüngliche Rolle zurück und der Ablauf geht ohne die erwünschte Veränderung weiter. Sobald ein Zuschauer wieder eingreifen möchte, ruft er ‚stop‘ und tritt in eine der Rollen ein.

Die Zuschauer dürfen grundsätzlich jeden Schauspieler ersetzen; sie dürfen also auch die Rolle der Unterdrückten übernehmen, sehen, wie sich dabei erleben. Sie erfahren so vielleicht Formen von Unterdrückung, von denen sie bisher nichts ahnten, und indem sie neue Versionen der Repression praktizieren, wird der Protagonist gezwungen, neue Wege zu ihrer Überwindung zu finden. (ebd., a.a.O.)

Im Anschluss an die Szene und die vorgestellten Lösungsversuche wird darüber diskutiert, ob die vorgeschlagene Lösung realistisch zum Ziel der Veränderung führte.

Der Joker fragt das Publikum: Ist das realistisch durchführbar?

Im Forumtheater werden keine Ideen suggeriert. Der Zuschauer erhält vielmehr die Gelegenheit, eigene Ideen kritisch zu überprüfen und sie versuchsweise in die Praxis – die Theaterpraxis – umzusetzen. (...) Forumtheater ist antiautoritär. Es beansprucht nicht den richtigen Weg zu zeigen – „richtig“ in welcher Hinsicht? –, es bietet eine Chance Mittel und Wege zu studieren. (...) Gehandelt wird in der Fiktion, aber die Erfahrung ist konkret. (ebd., S. 57f.)

Das heißt, über das Spiel und die anschließende Diskussion wird überprüft, inwieweit es sich bei den vorgeschlagenen Lösungen um tatsächlich gangbare Wege handelt.

Die Methode Forumtheater möchte in dem Einzelnen den Wunsch nach Veränderung wachrufen und das Publikum so ansprechen, dass es intrinsisch motiviert ist, das Bühnengeschehen in die Realität umzusetzen.

Zum Schluß werden die Lösungsversuche des Protagonisten, sein Vorgehen, sein Verhalten im »Forum« thematisiert. Die Modellszene kann realistisch, symbolisch, expressionistisch usw. sein, es darf jedoch keinesfalls absurd oder abstrakt sein, denn es sollen konkrete Probleme entfaltet werden. Politische Anschauungen, Beruf, gesellschaftlicher Status sollen am Verhalten der Personen ablesbar sein. (ebd., S. 83)

Zum Schluss erarbeiten die Beteiligten ein Handlungsmodell für die Zukunft und stellen dieses entwickelte Handlungsmodell vor. Ziel ist dabei, dass den Mitwirkenden bewusst wird, dass sie dafür verantwortlich sind, die Realität zu verändern.

Der Zuschauer, der in einer Forumtheater-Sitzung fähig gewesen ist zu einem Akt der Befreiung, will diesen auch draußen, im Leben, vollbringen, nicht nur in der fiktiven Realität des Theaters. Die „Probe“ bereitet ihn auf die Wirklichkeit vor. (...) Das Theater der Unterdrückten muß ein Handlungsmodell für die Zukunft entwerfen, daher muß es immer von einem konkreten Anlaß ausgehen. (...) Jeder Zuschauer muß sich bewußt sein, daß das Thema sich auf ein konkretes Ereignis bezieht, das auch tatsächlich stattfinden wird. Darauf muß er sich vorbereiten. Es genügt nicht zu wissen, daß die Welt verändert werden soll; wichtig ist, sie tatsächlich zu verändern. Dazu können die Techniken des Theaters der Unterdrückten beitragen. (ebd., S. 68f.)

Wenn Boal sagt, dass das Theater eine Sprache ist und dass es wichtig sei, den Zuschauer zum Subjekt zu erklären, dann meint er es wortwörtlich. Die ZuschauerInnen werden so zu Mitgestaltern und zu Zeugen darüber, dass ihre Gedanken und Ideen ernst genommen und umgesetzt werden.

Die Phantasie der Zuschauer entfaltet sich, sie empfinden Freude an ihrer Kreativität, sie erfahren Handlungen als veränderbar, sie bestimmen den Verlauf der Handlung. Die Handlung wird nicht länger deterministisch, als Verhängnis und Schicksal, präsentiert. *Der Mensch ist das Schicksal des Menschen*. Alles ist veränderbar (...). Keine Zensur! (...) Der Autor, den er [der Schauspieler, Sh. S.] jetzt (...) spielt, ist ein Kollektivdramatiker, der nicht einen fertigen Text vorlegt, sondern Lösungen anbietet, Vorschläge, Anregungen.“ (ebd., S. 53)

Die Methode des Forumtheaters von Augusto Boal wurde *bereits in verschiedenen Projekten angewendet und bestätigt Boals Annahme des der Methode inhärenten Veränderungspotentials*.

V.6.1 Projekte und Erfahrungsberichte aus der Praxis des Theaters der Unterdrückten: Brasilianische Erfahrungen in Europa, Deutschland – die Gestaltung der Beziehung

Boals Schauspieltechniken, insbesondere die *Technik des Forumtheaters* wird sowohl *international als auch in Deutschland eingesetzt*.

Barbara Santos hat in verschiedenen Ländern mit den Techniken des Theaters der Unterdrückten gearbeitet. Sie berichtet, dass sie in den ersten Kontakten mit dem europäischen Kontinent die für Europäer relevanten Schwierigkeiten kaum nachvollziehen konnte. Das brasilianische Umfeld, aus dem sie stammt, ist mehr von Armut geprägt als dies in Europa der Fall ist. Fehlt es in Brasilien an ausreichender medizinischer Versorgung, war Santos in Europa damit konfrontiert, dass man sich hier für das Recht der Ablehnung medizinischer Medikamente einsetzte. Dieser Wechsel der Verhältnisse durch den *Kontakt mit Europa schulte* sie darin, *Fremdes zu verstehen*.

In Europa zu arbeiten hat mich noch mehr dazu gebracht, intensiv zuzuhören und zu versuchen, das Andere und Verschiedene zu verstehen. Praxis wirklichen Dialogs: ohne vorher feststehendes Urteil sich mit dem auseinanderzusetzen, was die andere zu sagen hat, und den Standpunkt der anderen als eine mögliche Deutung der Wirklichkeit zu akzeptieren. (Santos 2004, S. 170)

In Berlin arbeitete Santos mit jugendlichen Roma, die alle beabsichtigten deutsch zu lernen. Diese jugendlichen Roma sind sozialer und kultureller Diskriminierung ausgesetzt, haben Schwierigkeiten in der Schule und den schulinternen Ansätzen. Viele der Jugendlichen hatten bereits Erfahrungen mit Prostitution, hatten Probleme innerhalb der Familie und hatten Erfahrungen mit der Polizei gemacht. In ihnen fand Santos Bekanntes aus Brasilien.

In der Arbeit mit den jugendlichen Roma erschien es mir, als träfe ich brasilianische Jugendliche in Berlin: Unterdrückte aus der Dritten Welt, die in einem entwickelten Land leben. Ihrer prekären Situation als rechtlose BürgerInnen zweiter Klasse vollkommen bewusst, entwickeln sie eigene Überlebensstrategien im spielreichen Umgang mit Ausländerrecht und kontrollierender Behördenmacht. (ebd., S. 172)

Diese *Wirklichkeit zeigte sich auch in der Forumtheaterszene*, die Santos mit den jugendlichen Roma entwickelte. Hier wurde deutlich, dass sie Bürger zweiter Klasse sind, sozial und kulturell diskriminiert und zu Opfern polizeilicher Gewalt werden. Der Grund für polizeiliche Übergriffe lag nicht unbedingt in der Ausführung krimineller Taten, sondern lag in ihrem Aussehen und in ihre Sprache. Die Jugendlichen reagierten auf die Anschuldigungen insgesamt aggressiv, wodurch das diskriminierende Verhalten ihnen gegenüber weiter verstärkt wurde. Der Dialog zu dieser Gruppe wie auch zu Jugendlichen in London oder in Rio de Janeiro entsteht über den direkten Kontakt, den Aufbau von Vertrauen und die ehrliche Annahme des Rechts ihrer Forderungen. Auch die Art und Weise der Diskussion und der Fragen hinsichtlich Autorität und Grenzen ist in der Kontaktaufnahme sehr wichtig.

Dialog entstand über Zuneigung. (ebd., a.a.O.)

Der Prozess der Vertrauensfindung erfolgte in täglicher Arbeit. Jeder Tag erforderte neue Absprachen für die Gestaltung der Zusammenarbeit, die gemeinsam erarbeiteten Regeln galten nur für die Gegenwart und konnten nicht universell eingesetzt werden.

In der Arbeit mit diesen Gruppen war es wichtig, jeden Tag auf eine vollkommen neue Situation vorbereitet zu sein. Die Instabilität, die von den Lebensumständen bedingt wurde, war Ausgangspunkt und Konstante im Entwicklungsprozess dieser Arbeit. (ebd., 172f.)

Um Forumtheater anwenden zu können, d. h. Situationen im Leben zu suchen, die verändert werden sollen, ist es wichtig, dass *die Teilnehmenden* trotz aller Lebensumstände und negativer Erfahrungen *an die Option eine Veränderung glauben*, einen Mut für die Zukunft entwickeln und sich außerdem als Subjekte der Wirklichkeit empfinden.

V.6.2 InterACT in Österreich

InterAct in Österreich setzt sich seit 2000 u. a. mit den Themen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und dem Zusammenleben verschiedener Kulturen auseinander. Sie arbeiten zu den Themen in Projekten unter Anwendung der Techniken des Theaters der Unterdrückten.

Die Ziele von InterACT liegen darin:

- (...)
 - kreative Impulse zu geben, um als Betroffene/r oder Zeuge/in auf fremdenfeindliche Handlungen und Haltungen reagieren zu können,
 - einen ‚dramatischen‘ Proberaum für zivilcouragiertes Handeln zu schaffen,
 - theaterpädagogische Werkzeuge anzubieten, um Dynamiken von Ausgrenzungen und Konflikten wahrzunehmen und zu unterbrechen,
 - einen Erfahrungsraum zu eröffnen, um neue Sichtweisen für die Begegnung und das Zusammenleben von Menschen aus verschiedenen Kulturen zu entdecken
 - Anregungen zu geben, um in der Theaterarbeit gewonnene Erfahrungen und Einsichten im (interkulturellen) Alltag nutzbar zu machen. (Wrentscher 2004, S. 119)

Erfahrungsgemäß eigne sich das *Forumtheater* als *Instrument und Methode bezüglich des Themas Fremdenfeindlichkeit und Rassismus besonders gut*, um *neue Strategien für den Alltag* und damit für das politisch gesellschaftliche Leben zu entwickeln. Der *Vorzug des Theaterspiels in der interkulturellen Arbeit liegt in seiner körperlichen Ausdrucksmöglichkeit als Alternative zur Sprache*.

V.6.2.1 Önorm

Das *Ziel* des Projekts ÖNORM durchgeführt durch das Ensemble von InterACT bestand darin, *Rassismus und subtile Formen des Rassismus im Alltag, sichtbar zu machen*. Zu diesem Zweck entwickeln Migrantinnen und Migranten eine Forumthea-

terszene, die auf ihren Erfahrungen als Opfer und auch als Täter basieren. In diesem Prozess wurden die subtilen Formen des Rassismus analysiert und in einzelnen Rollen typisiert dargestellt. Die Gruppe will den Impuls setzen, sich über die eigenen Vorurteile Fremden gegenüber bewusst zu werden und sich mit der eigenen Angst vor Fremden auseinanderzusetzen. Darüber sollte vorhandenes Konfliktpotential im alltäglichen Zusammenleben von verschiedenen Kulturen aufgedeckt werden. Außerdem sollte eine Plattform geschaffen werden, „zivilcouragiertes Handeln“ zu entwickeln und auszuprobieren.

Reaktionen auf fremdenfeindliche und rassistische Handlungen und Haltungen im Alltag konnten ebenso ausprobiert werden wie das aktive Unterbrechen von eskalierenden Prozessen, die zu Ausgrenzung und Gewalt gegenüber ‚Fremden‘ führen. (Wrentscher 2004, S. 120)

Außerdem wollte man mit ÖNORM Vorstellungen konstruktiver Begegnungsmöglichkeiten zwischen Menschen verschiedener Nationen und Kulturen sichtbar gestalten. Mit der so entstandenen Forumtheaterszene zu alltäglichem Rassismus fanden zehn Forumtheateraufführungen statt, in denen verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit fremdenfeindlichen Verhalten erprobt werden konnten. Reaktionen auf das individuelle Handeln konnten direkt erfahren werden. In anschließenden Diskussionen wurde das Erlebte reflektiert und wurden Handlungsperspektiven für einen Transfer auf die alltägliche Handlungsebene entwickelt. Die Resonanz von Darstellern und Zuschauern lautete z. B. so:

„Das Bild von der anderen Kultur(en) ist in Bewegung gekommen, es wurde vielfältiger und facettenreicher, v.a. was den Islam betrifft.“ (...)
„Faszinierend war für mich die Offenheit der Menschen mitzumachen, sich einzubringen und auch die Lust, mit der die Vorgänge passiert sind. Theaterspielen. Etwas völlig Konträres ausprobieren zu können, ohne Konsequenzen bedenken oder gar fürchten zu müssen scheint tatsächlich ein adäquates Mittel zu sein, um Reflexionsprozesse auszulösen.“ (ebd., S. 121)

Neben dem Projekt ÖNORM entwickelte InterACT das *Projekt Free Mind*.

V.6.2.2 Free Mind

Zielgruppe des *Projekts Free Mind* waren minderjährige Asylbewerber und Asylbewerberinnen in Österreich, die aus Ländern Afrikas und Asiens stammten.

Free Mind setzte sich zum Ziel, zu Gruppen- und Gemeinschaftsbildung als Basis für kulturellen Ausdruck und Identitätsentwicklung beizutragen und Theater als Werkzeug von Empowerment und Veränderung, sowie als Medium der öffentlichen Artikulation von persönlichen Anliegen und Interessen zu nutzen. Spiellust und Kreativität sollten Perspektivenwechsel ermöglichen, Theaterspiel und Rollenarbeit zur Erweiterung psychosozialer Fähigkeiten führen. Im szenischen Probehandeln sollten neue Lösungsmöglichkeiten für Probleme und Konflikte im Alltag gefunden werden und Impulse gegeben werden, um als Betroffene/r oder Zeuge/in auf fremdenfeindliche und

rassistische Handlungen und Haltungen im Alltag zu reagieren. (Wrentscher 2004, S. 121, Hervorhebungen im Original)

Begonnen wurde die Arbeit mit verschiedenen Übungen zu Vertrauen, Körperwahrnehmung und Ausdruck, Rhythmus und Improvisation. In der zweiten Phase wurden Situationen bearbeitet, mit denen die jungen Menschen als Flüchtlinge konfrontiert sind. Schließlich wurden diese Erfahrungen in theatralischen Bildern inszeniert. Die erlebten Konflikte und Übergriffe wurden in einem dritten Schritt in einer *Forumtheaterszene* umgesetzt.

Als wesentliche Themen für die jugendlichen Flüchtlinge erwiesen sich die rassistische Diskriminierung und Ausgrenzung vom oder am Arbeitsmarkt, auch Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche. Ein weiterer Themenbereich betraf fremdenfeindliche Übergriffe im Alltagsleben und in der Öffentlichkeit (Fußball, Einkaufen, Disco, Straßenbahn). Sprach- und Verständigungsprobleme stellten ein weiteres wichtiges Thema der Jugendlichen dar. (ebd., S. 121)

Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet. Folgende Ergebnisse wurden dabei als besonders angesehen:

1. Die jungen Asylbewerber entwickelten durch das Körper- und Theaterspiel ein positives Lebensgefühl als Gegenkraft zu ihrer belastenden Alltagssituation.
2. Über die Zusammenarbeit an der Szene und über die Aufführungen ist die Gruppe in sich zusammengewachsen und hatte die Möglichkeit aus einer eher isolierten gesellschaftlichen Position neue Kontakte herzustellen.
3. Über das Spiel in verschiedenen Rollen konnte auch ausprobiert werden, wie sich die Machtrolle anfühlt. Die Arbeit an verschiedenen Rollen führte auch dazu sich in verschiedene Situationen einfühlen zu können und sich mit den Gedanken und der Gefühlswelt anderer auseinanderzusetzen.
4. Durch die Aufführungen wurde das Selbstbewusstsein der Jugendlichen gestärkt und bekräftigte den Mut weiterhin vor Menschen zu sprechen:

Vorher, wenn es Problem da war, war ich so richtig verschlossen und jetzt habe ich die Möglichkeit wirklich zu sagen, was ich mir denke und zu sagen, was in dem Moment auch wichtig ist. (ebd., S. 122)

5. Für die Jugendlichen waren die Auftritte in der Forumtheaterszene eine Möglichkeit sich öffentlich auszudrücken.

Die meisten hatten dadurch das Gefühl bekommen, dass das Verständnis für ihre Situation gefördert wurde, wozu besonders die aktive Beteiligung des Publikums beitrug. So kam es zu einer Art Erfahrungsaustausch, in dem das Publikum etwas über die Situation der Jugendlichen erfahren konnte und die Jugendlichen Unsicherheit und Unwissen der InländerInnen kennen lernten: „Wenn wir mit den Rollen das Stück spielen, können die Leute das gut verstehen, nicht so, wenn wir es nur sagen ... Ich hoffe, dass nach diesem Stück die Leute anders über uns denken, dass sie nicht so ein negatives Bild haben.“ (ebd., a.a.O.)

Ein Jahr nachdem das Forumtheaterprojekt Free Mind abgeschlossen war, wurden die teilnehmenden Jugendlichen erneut interviewt. Einige von ihnen konnten durch die Arbeit auf ein größeres Handlungsrepertoire in ihrer Reaktion auf Konfliktsituationen zurückgreifen, auch in der Reaktion auf ausländerfeindliches Verhalten. Die Fähigkeit Situationen einzuschätzen und mit ihnen umzugehen war gefestigter und umfangreicher.

Ja, ich habe sogar schon so ein Erlebnis gehabt wo ich mit einem Freund in eine Diskothek gehen wollte und uns ist der Eintritt verweigert worden und ich habe ihm dann erklärt dass das Rassismus ist und dass das nicht gut ist was er da macht und ich habe mit ihm diskutiert. (ebd., a.a.O.)

V.6.3 Die Forumtheatergruppe KANNÄDI in Köln – Kölner lassen keinen allein

Im Allerweltshaus in Köln haben im Jahr 2002 die Theaterpädagoginnen Friderike Wilckens von Hein, Maria Gorius und Charlott Dahmen die Forumtheatergruppe KANNÄDI (Tamil: Der Spiegel) gegründet, in der sich MigrantInnen zusammengefunden haben, um der deutschen Gesellschaft das ihnen entgegengebrachte Verhalten zu spiegeln.

Unser Ziel war es, herauszufinden was MigrantInnen in Deutschland wirklich bewegt, die Themen, die ihr Leben prägen in Szene zu setzen und mit einem öffentlichen Publikum darüber in szenischen Dialog zu treten.
(Gorius, Wilckens von Hein 2004, S. 185)

Nach der Phase des Aufbaus der Gruppe zeigte sich, dass MigrantInnen in ihrer geographischen Beweglichkeit sehr eingeschränkt sind. Die Gruppe hatte die Möglichkeit, an einem Amateurtheaterfestival am Bodensee teilnehmen können. Aufgrund der deutschen Rechtslage zum Aufenthaltsrecht konnte der Einladung zunächst nicht zugesagt werden, da der Weg von Köln zum Bodensee als Reiseerlaubnis genehmigt werden musste.

Die größten Unsicherheiten waren im unterschiedlichen Aufenthaltsstatus unserer SpielerInnen begründet und in den repressiven Regelungen des deutschen Aufenthaltsrechts. (ebd., S. 187)

Nachdem die Reisemodalitäten organisiert waren, ermöglichte die Teilnahme am Theaterfestival eine Kontaktaufnahme zu einer größeren Öffentlichkeit in Deutschland. Im Alltag der Gruppe war der Kontakt zu Deutschen sehr eingeschränkt.

Das Verhältnis der SpielerInnen zu den Anleiterinnen war zu Beginn der Arbeit von der Art und Weise geprägt wie MigrantInnen ihr Leben in der deutschen Gesellschaft erleben und wie die Dominanzkultur sich ihnen gegenüber verhält. So teilte ein Teilnehmer im Verlauf der Arbeit folgendes mit:

Ich habe gedacht, ihr wollt uns auch nur assimilieren. Aber in der Arbeit habe ich dann gespürt, dass ihr uns ernsthaft verstehen wollt [...] (ebd., S. 189. Hervorhebungen im Original)⁶⁹

Im weiteren Verlauf der Gruppenarbeit wird die Zusammenarbeit in einem hohen Maß von den vagen Lebensverhältnissen der Mitspielenden beeinflusst.

Für *Gervais*, der sich von Anfang an mit großem Engagement Elan engagierte und einer unserer zentralen Spieler war, war die Gruppe zunächst ein Notanker und ein Ort, an dem er seinen bedrohlichen Alltag vergessen konnte. Zugleich konnte er im Spiel Verhaltensalternativen erproben. Er schöpfte Mut und Energie, um aktiv auf seine Lebensrealität Einfluss zu nehmen. Die Gruppe nahm großen Anteil an den gewaltigen Veränderungen in seinem Leben. (...)

Ahmed, der lange in Köln gearbeitet hat, um sich Sprachkurs und Studium zu finanzieren, bekam einen Studienplatz in einer anderen Stadt. Er schaut sporadisch vorbei, würde gern intensiver mitmachen, aber...

Evren, der die Gruppe als Integrationsanker für sich aufsuchte, wurde in ein Aufnahmewohnheim an der niederländischen Grenze verwiesen. (...)

Flori, deren unsicherer Aufenthaltsstatus ihr Leben enorm belastet, findet Anteilnahme und emotionale wie lebenspraktische Unterstützung in der Gruppe. Auch nach langen Unterbrechungen ist sie als Spielerin willkommen. (ebd., S. 188f.)

Ersichtlich wurde in der Zusammenarbeit mit MigrantInnen wie sie ihr Leben im deutschen Alltag erleben und welche Haltung sie im Allgemeinen gegenüber professionellen SozialarbeiterInnen – insofern, als dass sie ihre Erfahrungen aus ihrem alltäglichen Umgang auf diese übertragen. Die Sozialarbeiterinnen ihrerseits erlebten die Rechtslage und die dadurch eingeschränkten Lebensverhältnisse von MigrantInnen. Im weiteren Verlauf der gemeinsamen Arbeit entwickelte die Gruppe eine *Forumtheaterszene zum Thema Rassismus*.

V.6.3.1 Entwicklung einer Forumtheaterszene

Eine der von KANNÄDI entwickelten Forumtheaterszenen wurde entlang dem Thema Rassismus inszeniert. In einem ersten Schritt stellte jeder Darsteller und jede Darstellerin der Gruppe sein/ ihr persönliches Bild von Rassismus dar:

Es entstanden monumentale Protestbilder, die zutage brachten, wie sehr die TeilnehmerInnen „die Nase voll“ hatten. Die Bilder waren angefüllt mit den Negativerfahrungen ihres Alltags. Es gab deutliche Unterdrücker, klare Grenzen – Feindbilder. (Gorius, Wilckens von Hein 2004, S. 191)

⁶⁹ Eine ähnliche Erfahrung machte Gitta Martens in dem deutsch-polnischen Theaterprojekt Dybbuk. Die teilnehmenden Frauen kamen aus Italien, der italienisch sprechenden Schweiz und der Türkei. Sie gingen davon aus, dass Martens in der theaterpädagogischen Arbeit in der Lage sei, mit ihren Sprachproblemen umzugehen. Durch den im Dybbuk-Projekt angewendeten Begegnungsansatz, erlebten die teilnehmenden Frauen, dass Gitta Martens ein echtes Interesse an ihrer „Fremdheit“ habe „(...) und zwar an ihrer Person und an der Art und Weise, wie sie diese Differenz in die gemeinsame und auf Gleichwertigkeit angelegte Produktion einbringen (...)“ (Martens (2002), S. 50) In der Arbeit wurde auch offensichtlich, welche diskriminierenden Erfahrungen sie im Kontakt mit deutschen Institutionen erlebt hatten. Alltägliche Erfahrungen der Bevormundung bei Sprachschwierigkeiten, Abgrenzungen und Ausgrenzungen als „Normale“ Diskriminierung wurden ebenfalls offen gelegt (vgl. ebd., a.a.O.)

Die Szene sollte in der Straßenbahn spielen. Die rassistische Unterdrückung sollte durch einen Polizisten und einen Kontrolleur stattfinden, wodurch die Mitspielenden ausdrücken wollten, dass rassistische Unterdrückung durch Personen, die im öffentlichen Leben stehen, ausgeführt wird und damit rassistische Unterdrückung durch öffentliche Autoritätspersonen in der Öffentlichkeit legitimiert wird. Die Gruppe KANNADI entwickelte die folgende Forumtheaterszene *Kölner lassen keinen allein*:

Nacheinander bevölkern verschiedene Menschen die Straßenbahn: Eine schwerhörige Alte, ein russischer Akkordeonspieler, eine ordnungsliebende, verhärmte Deutsche, die Ausländer über einen Kamm schert und ihnen nur Schlechtes zutraut, eine schwangere Ausländerin mit Kind und eine zeitunglesende hilfsbereite Mitfahrerin. Bei einer Fahrkartenkontrolle darf die vergesslich alte Frau ihren Fahrschein nachstempeln, während die schwangere Ausländerin Strafe zahlen soll. Dabei hat auch sie eine Fahrkarte. Ebenso wie die alte Dame hat sie die Karte aber nicht abgestempelt – aus Unwissenheit. Sie spricht nur wenig Deutsch und reagiert sehr verunsichert. Die hilfsbereite Mitfahrerin kommt ihr zur Hilfe. Sie regt sich über die Ungleichbehandlung auf. Die ausländerfeindliche Deutsche verteidigt die Kontrolleurin, die den Pass der vermeintlichen Schwarzfahrerin verlangt. Diese hat aber keinen Pass bei sich. Die Situation eskaliert. Die Kontrolleurin informiert die Polizei, welche die Schwangere samt ihrem Kind abführt. (Ebd., S. 191f., Hervorhebung im Original)

Zweimal führte KANNADI diese Szene in der Öffentlichkeit auf. Die erste Aufführung fand im Allerweltshaus in Köln statt, bei der das Publikum zu Zweidrittel aus MigrantInnen bestand. Ein Großteil der MigrantInnen erkannte sich in der Szene wieder, da die dargestellte Situation ihren eigenen Erfahrungen entsprochen hat. Die Rolle, die im Rollentausch mit den ZuschauerInnen überwiegend eingenommen wurde, war die der alten Dame. An zweiter Stelle wurde die hilfsbereite Mitfahrerin im Rollentausch gespielt, nur ein einziges Mal übernahm eine Zuschauerin die Rolle der schwangeren Frau. Aufgrund der Erfahrungen, den anschließenden Diskussionen und der Resonanz des Publikums beschloss die Gruppe den Fokus mehr auf die Rolle der hilfsbereiten Mitfahrerin zu legen und diese Rolle differenzierter auszuarbeiten.

Sobald die alte Dame ersetzt wurde, war es relativ einfach, die Kontrolleurin umzustimmen. Es war aber unwahrscheinlich, dass die Anwesenden in der Realität eine ähnliche Situation in der Position der alten Dame erleben würden. Wesentlich wahrscheinlicher war es, dass sie in eine Situation geraten würden, in der sie sich in der Position der zunächst unbeteiligten Mitfahrerin wieder finden würden, die das Geschehen als Außenstehende verfolgt, als ungerecht empfindet und deshalb eingreifen will. (ebd., a.a.O.)

Die zweite Aufführung der Forumtheaterszene *Kölner lassen keinen allein* fand an den Theatertagen am See in Friedrichshafen statt. In diesem Publikum befanden sich keine MigrantInnen. Dennoch erwies sich das Publikum als engagiert und brachte neue Aspekte in die Gestaltung der Situation ein.

Die Darstellerin der Schwangeren, die sich auch in der aktuellen Lebenssituation in einer sehr schwachen Position befand, war (...) beglückt, soviel Unterstützung von

Seiten des deutschen Publikums bekommen zu haben. Ein Zuschauer hatte sie, nachdem er in der Bahn einen Mordsaufruhr veranstaltet hatte, bei der Hand gepackt und war unvermittelt mit ihr ausgestiegen und getürmt, ohne dass die verdatterten Umstehenden etwas dagegen unternehmen konnten. (ebd., S. 193)

Trotzdem reagierten die DarstellerInnen der Schauspielgruppe auf die zweite Aufführung weniger enthusiastisch als dies bei der ersten Aufführung in Köln der Fall gewesen war. Die Gruppe hatte das Interesse an dem Thema Rassismus verloren, da diese Thematik sich ihrer Meinung nach lediglich an der Oberfläche bewege. Es entstand der Wunsch nach mehr Tiefe und das Bedürfnis sich intensiver mit dem eigenen Leben zu beschäftigen. Eigene Wünsche für das persönliche Leben traten in den Vordergrund wie zum Beispiel „(...) das Thema „Erziehung der Kinder im Exil“ (ebd., S. 196) und „Zwischen den Welten“. Anders als das plakative Thema Rassismus, konnten diese Themen differenzierter bearbeitet werden. Sie waren durch die in einem gemeinsamen Findungsprozess formulierte Frage: „Wie kann ich die guten Seiten der Kulturen und Traditionen vereinen und weiter vermitteln?“ angeregt (ebd., a.a.O.).

Seitens der Theaterpädagoginnen wird die Arbeit in der Forumtheatergruppe KANNÄDI „(...) als ein (...) Katalysator für die sprachliche und soziale Integration (...)“ erlebt (ebd., S. 203). Subjektive Bilder werden lebendig gestaltet und ausgetauscht.

Bilder unserer Kindheit, Traditionen und Sozialisation, unserer Wünsche und Sehnsüchte. Wir lassen uns durch Gemeinsamkeiten überraschen, dürfen aber an der schmerzlichen Erfahrung von scheinbar unüberwindlichen Unterschieden nicht zerbrechen und das Interesse füreinander verlieren. Stattdessen müssen wir immer wieder neu den Dialog suchen. Wir wollen über den internen Gruppenprozess hinaus Steine ins Rollen bringen und zu Diskussionen anregen. Wir wollen durch viele Forumauftritte mit den unterschiedlichen Lebensrealitäten in Kontakt kommen und Raum für echten interkulturellen Dialog schaffen. (Ebd., S. 203)

Die Arbeit der Gruppe KANNÄDI zeigt wie über das Theaterspiel Kontakt zu den Mitgliedern der Dominanzkultur aufgenommen werden kann und der durch das Forumtheater geforderte Einsatz des Publikums für die Spielenden subjektiv als Unterstützung erlebt wird. Die Arbeit zeigt des Weiteren, dass das Thema Rassismus Bestandteil der Alltagswelt von MigrantInnen ist. Darüber hinaus entwickelte sich in diesem Fall jedoch das intensive Bedürfnis in der weiteren Zusammenarbeit persönlichere Lebensthemen zu bearbeiten wie zum Beispiel der Synthese der positiven Seiten zweier Kulturen und der Weitergabe an die Folgegeneration.

Die theoretischen Grundlagen für die Methoden Boals liegen u. a. im Werk des russischen Regisseurs Konstantin S. Stanislawski. Aus diesem Grund möchte ich im an-

schließenden Kapitel Auszüge aus der Schrift Stanislawskis *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle* vorstellen. Ich gehe davon aus, dass diese Methode der Rollenarbeit in der Beziehungsarbeit innerhalb der Interkulturellen Pädagogik angewandt werden kann, da mithilfe dieser Methode Rollen- und Beziehungsverhältnisse und das Verhältnis zur Umwelt beleuchtet werden.

V.7 Technische Grundlage: Konstantin S. Stanislawski: Analyse der Rolle und der Rollenbeziehungen untereinander

Der russische Regisseur, Schauspieler, Theaterdirektor und Theatertheoretiker Konstantin Sergejewitsch Stanislawski (1863-1938) war 1898 zusammen mit Wladimir I. Nemirowitsch-Danschenko Begründer des Moskauer Künstlertheaters. Internationalen Bekanntheitsgrad erlangte Stanislawski mit seiner Schauspieltheorie der produktiven Einfühlung, die das Ziel verfolgt, dass die Schauspielerin und der Schauspieler mit Hilfe psychologischer Techniken eine Bühnenrolle mit eigenem Erleben füllt, um diese so realgetreu wie möglich darstellen zu können (vgl. Koch, Streisand 2003, S. 294).

Unter dem Aspekt einer Anwendung in der pädagogischen Arbeit werde ich im Folgenden Stanislawskis Methode *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle* auszugsweise vorstellen. Die Motivation der Methode liegt darin, sich dem Erleben und den Gefühlen einer fremden Person – im Schauspielstudium einer fremden Rolle – zu nähern und sich in diesem Prozess selbst zu beobachten, um die eigenen Regungen und Impulse wahrzunehmen und diesen Ausdruck verleihen zu können. Das Selbsterleben einer bisher fremden Rolle aus dem individuellen Wesen heraus ist das Ziel Stanislawskis in seiner Arbeit mit Schauspielerinnen und Schauspielern an einem theatralischen Stoff.

Er [Stanislawski, Anm. Sh. S.] wollte auf der Bühne einen lebendigen Menschen sehen, der aktiv handelt. Die Handlung wurde zur Grundlage der Technik und der Methode der Schauspielkunst, zum wichtigsten und bestimmenden Element des Befindens des Schauspielers auf der Bühne. (Stanislawski 1984, S. 7)

Um dies zu erreichen, favorisiert Stanislawski das Erlernen der Methode der *inneren Technik* (ebd., S. 7). Diese Methode der *inneren Technik* aktiviert der Regisseur und Pädagoge im Verlauf der Stoffbearbeitung bei Schauspielerinnen und Schauspielern durch einen differenzierten Fragenkomplex in Bezug auf die einzelnen Charaktere und ihre Beziehungen zueinander. Stanislawski illustriert diesen Prozess der Annäherung in seinem Werk *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle*, indem er den Zugang zu einem Inhalt anhand des ersten Bildes von Shakespeares Othello be-

schreibt. Stanislawski lässt hierbei den erfundenen Arkadi Nikolajewitsch Torzow für sich sprechen. Der Prozess der Auseinandersetzung mit dem Thema gliedert sich in fünf Phasen: Die erste Phase setzt sich mit der ersten Begegnung mit der Rolle auseinander (V.7.1), die zweite Phase (V.7.2) beschreibt den Weg zum körperlichen Leben der Rolle, die dritte Phase widmet sich der Stück- und Rollenanalyse (V.7.3), die vierte Phase untersucht tiefergehend die gegebenen Umstände (V.7.4) und die fünfte Phase schließlich dient der „Bewertung und Rechtfertigung der Handlung“ (V.7.5).

V.7.1 Die erste Begegnung mit der Rolle und dem Inhalt

In der ersten Begegnung mit der Rolle und dem Inhalt lässt Torzow die SchülerInnen den Inhalt des Stückes Othello nacherzählen. In dieser ersten Nacherzählung ist das erste Gefühl, das ein Schauspieler und eine Schauspielerin zu dem vorgegebenen Stoff empfinden für Torzow von entscheidender Bedeutung:

Das, was ich zum erstenmal gefühlt habe, sei es Gutes oder Schlechtes, findet zu guter Letzt in meinem Schaffen unbedingt Ausdruck. Wie sehr man mich auch von meinen ersten Eindrücken abzubringen sucht, so werden sie doch ihren Platz behalten. Man kann sie vervollkommen oder glätten, auslöschen kann man sie nicht. Das würde entweder die Arbeit zunichte machen oder sie lähmen, das Gefühl entwurzeln, oder es vergeblich beiseite schieben, oder den Arbeitseifer abkühlen. (Stanislawski 1984., S. 14)

Die Entwicklung von „Voreingenommenheit“ – positiv oder negativ – gegenüber einer Rolle und einem Inhalt stellt für Stanislawski eine große Barriere für die weitere Arbeit dar, da sie den direkten Zugang versperrt. Dabei hat die Entstehung von „Voreingenommenheit“ für Stanislawski verschiedene Ursachen: Sie kann daraus resultieren, dass der Inhalt nur teilweise bekannt ist, sie kann daraus entstehen, dass nicht das eigene Urteil gebildet wird, sondern sich Fremdurteile einprägen (z. B. über Urteile von Lehrerinnen und Lehrern in Schulen, öffentliche Meinung), ohne dass dabei eigene Erfahrungen mit dem Inhalt gemacht wurden. Auch die Darstellung eines Inhaltes durch denjenigen, der darstellt (z. B. vorliest), kann bei den Zuhörern „Voreingenommenheit“ nach sich ziehen, die den eigenen direkten Zugang versperrt (vgl. ebd., S. 14f.). Aber auch bei einem direkten Wechselspiel von Person und Stoff kann „Voreingenommenheit“ entstehen, z. B. durch den Übertrag der persönlichen Verfassung auf den Inhalt. Das beste Mittel gegen die „Voreingenommenheit“ in der Begegnung mit einem neuen Stoff ist die Entwicklung eines Blickes für das Schöne des Stoffes.

Für die erste Begegnung mit einem Stoff ist es sehr bedeutsam, eine eigene „Stimmung“ zu diesem Inhalt zu entwickeln; deswegen sollte die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung aller ersten Eindrücke gelegt werden.

Am richtigsten ist es, wenn das Stück beim ersten Vorlesen schlicht, jedoch mit gutem Verständnis für das Wesen und die Hauptlinie seiner inneren Entwicklung und für seine literarischen Werte vorgetragen wird. Der Vorleser muß den Schauspielern den Ausgangspunkt der Dichtung sichtbar machen, jenen Gedanken, jenes Gefühl oder Erlebnis, das dem Dichter die Feder in die Hand gedrückt hat. Der Vorleser muß schon bei der ersten Lesung die Schauspieler auf den Hauptlinien des dichterischen Strebens und auf der Hauptentwicklungslinie des *geistigen Lebens*, des lebendigen Organismus der Rolle und des ganzen Stückes führen. Er muß ihnen helfen, in der Rolle sofort ein Teilchen ihres eigenen Ich zu finden. (ebd., S. 17)

Es muss also eine *innere Verbindung zur Rolle* entstehen. Im besten Fall *erfassen Schauspielerinnen und Schauspieler die Rolle intuitiv*. Ist solch eine Verbindung entstanden, dann sollte das Kennenlernen nicht durch äußere Technik weiter erfolgen, sondern durch die Intuition und die „schöpferische(...) Natur“ selbst (vgl. ebd., S. 18). In den überwiegenden Fällen muss die Rolle jedoch wiederholt gelesen werden, denn nur bestimmte Eindrücke und Gefühle entstehen und festigen sich in der individuellen Erinnerung.

Warum leben manche Stellen des Stückes sofort in uns auf, während andere sich nur in das intellektuelle Gedächtnis einprägen und nur vom Verstand aufgenommen werden? Das ist so, weil jene Stellen der Rolle, die sofort zum Leben erwacht sind, unserer Natur verwandt und unserem emotionalen Gedächtnis, dem Gedächtnis unserer Empfindungen, bekannt sind, während die nicht zum Leben erwachten, im Gegensatz dazu, der Natur und dem Gedächtnis des Künstlers fremd sind. (ebd., S. a.a.O.)

Beim Kennenlernen spielt auch *der Zufall* eine wesentliche Bedeutung und es scheint, so Stanislawski, dass dieser Zufall – ob eine innere Beziehung hergestellt werden kann oder nicht, ob eine Sperre vorhanden ist oder nicht – einer unbewussten Ursache zuzurechnen ist.

Noch einmal betont Stanislawski die erste Phase des Kennenlernens, in der sich Impulse regen, denen eine bewusste Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Hierzu bedarf es einer dafür angelegten Atmosphäre, in der die Wahrnehmung der eigenen Impulse bewusst erlebt werden kann. Um der schnellen Voreingenommenheit zu entgehen, sollte das Kennenlernen einer Rolle in einem direkten Erstkontakt stattfinden, d. h. äußere Meinungen und Kritiken sollten nicht zu Rate gezogen werden. Man sollte sich dem direkten Stoff der Rolle zuwenden und keine Sekundärliteratur zu Hilfe nehmen, um die äußere Beeinflussung und fremden Meinungen auszuschließen. Da diese Exklusivität jedoch selten gegeben ist, „(...) muß man recht bald lernen, sie nach Möglichkeit zu vermeiden; außerdem muß man verstehen, sich die Freiheit seiner Meinungen zu bewahren, wenn irgendein Druck auf sie ausgeübt wird

(...)“ (ebd., S. 19). Der schwierige Lernprozess liegt darin, fremden Meinungen, Interpretationen und Vorstellungen Gehör zu schenken und darin seine individuelle Autonomie und seinen eigenen persönlichen Zugang zu erhalten und zu schützen, dabei ist „(...) vor allem (...) persönliche, konzentrierte Gedankenarbeit, Eindringen in das Wesen des Gegenstandes, langjährige Praxis und Erfahrung notwendig (...)“ (ebd., a.a.O.).

Nach der ersten Lektüre des Stoffes ist es von Interesse, was sich in dieser Phase inhaltlich im Gedächtnis des Lesers und der Leserin eingeprägt hat. Entlang dieser Erinnerungen arbeitet Stanislawski weiter an der Erhellung des Inhaltes.

Aber in der erdrückenden Mehrzahl der Fälle stellt sich nach dem ersten Durchlesen das Stück gleichsam als dunkler Raum mit dichtverschlossenen Fenstern dar. Nur durch die Spalten der Fensterläden dringen hier und dort helle oder trübe Lichtstrahlen; von ihnen geht ein Widerschein aus, in dem sich die Konturen der Gegenstände abzeichnen. Je nachdem, wie sich die Spalten erweitern, werden die Lichtstreifen stärker, bis sie nach dem Öffnen der Läden den ganzen Raum ausfüllen und die vorher herrschende Dunkelheit endgültig verdrängen. (ebd., a.a.O.)

Dieses Zitat beschreibt in einem Bild den Prozess der Bekanntschaft zwischen Darstellerin und Darsteller und dem Rollengeschehen. Verschiedene Elemente des Stoffes werden von der Seele erfasst und zwar über den Weg der Intuition, andere Inhalte bleiben zunächst unzugänglich. Die Arbeit ist nun davon bestimmt, *zu allen Teilen des Stoffes eine lebendige Beziehung herzustellen*. Neben dem *intuitiven Erfassen von Inhalten*, öffnen *Enthusiasmus* und *Begeisterung* den Zugang zu den Inhalten.

Der Enthusiasmus eröffnet den allerbesten, unmittelbarsten und natürlichsten Zugang zu dem Werk eines Bühnendichters. (ebd., S. 21)

Der Enthusiasmus hat die Fähigkeit den Motor des individuellen Wirkens zu bewegen.

Die Begeisterung, der Vorläufer des Enthusiasmus, ist ein feinfühligler Kritiker, ein eindringlicher Forscher und der beste Begleiter in die Tiefen der Seele. (ebd., S. 24)

Geweckt wird der Enthusiasmus, indem das „Lebendige und Natürliche“ in den verschiedenen Schichten des Stoffes erhellt und entdeckt wird und diese die Phantasie bewegen. Das Aufdecken der Tiefen des Stoffes geschieht wie bereits oben geschildert im ersten Kontakt zum Inhalt, im weiteren Verlauf geht es darum, die in dieser ersten Begegnung geweckten Gefühlsmomente und Impulse, die ersten entstandenen Erinnerungen an den Stoff zu vermehren. Wie geschieht das? Stanislawski empfiehlt ein wiederholtes, aufmerksames Lesen des Stoffes unter der Prämisse, so zu tun, als lese man den Stoff wieder neu. Die Absicht, die sich dahinter verbirgt, besteht darin, neue Gefühle und Eindrücke an sich festzustellen: Auch beim wiederhol-

ten Lesen sollten erneut die Gefühle und die Intuitionen aufmerksam an sich beobachtet werden.

In Stanislawskis Arbeit geht es darum, die Struktur eines Stückes zu fühlen. Je mehr die Inhalte und inneren Prozesse des Stückes und der Rollen spürbar werden, umso mehr wird das echte Interesse des Schauspielers und der Schauspielerin geweckt, v. a. auch für die Momente, die bei einem ersten, oberflächlichen Zugang unerkannt bleiben (vgl. ebd., S. 23).⁷⁰ Nach der ersten Kennlernphase, schließt die zweite Phase des *körperlichen Lebens der Rolle* an. In dieser Phase werden die eigenen Gedanken geäußert. In dieser Phase provoziert Stanislawski darüber hinaus „Streitgespräche“ unter den Anwesenden (vgl. ebd., S. 24ff.).

V.7.2 Das körperliche Leben einer Rolle

Meine Methode beruht darauf, die *inneren* und *äußeren* Vorgänge miteinander zu verbinden und das Gefühl für die Rolle durch das *physische Leben des menschlichen Körpers* hervorzurufen. (Stanislawski 1984, S. 26)

Wie geht Stanislawski vor? Er lässt die Schauspielerinnen und Schauspieler Szenen spielen, in dem hier vorliegenden Fall, das erste Bild aus Shakespeares Othello. Dabei insistiert er darauf, dass „echte Menschen“ dargestellt werden und nicht Schauspieler Bühnenrollen präsentieren.

Sehen Sie, wie recht ich hatte, als ich sagte, daß man in jeder Rolle alles erst wieder lernen muß: gehen, stehen, und sitzen? Das wollen wir nun lernen. (ebd., S. 26)

Um die Genauigkeit der Rolle zu studieren und zu spüren, ist es erforderlich die äußeren Umstände des Geschehens zu kennen, genau zu wissen, an welchem Ort sich welcher Gegenstand im Szenenverlauf befindet. Schauspielerinnen und Schauspieler müssen eine *realistische* (in diesem Fall bühnenrealistische) *Vorstellung der Architektur* aufbauen.

Neben der bildlichen Vorstellungskraft der Architektur muss *ein Interesse für szenenrelevante Objekte sichtbar sein*, er und sie müssen mit diesen Objekten in Beziehung treten, die eine Handlung evoziert. Um diesen Vorgang in Bewegung zu setzen, müssen sich Schauspielerin und Schauspieler fragen, „[w]as würde ich tun, *wenn* diese Stühle die Mauern des Palastes wären und *wenn* wir hierhergekommen wären, um Alarm zu schlagen (...)“? (...) (ebd., S. 27). Aus dieser Vorstellung heraus entsteht eine Vielzahl von Handlungen. Diese resultierenden Handlungen gilt es nun durch den Körper auszuführen und zwar „(...) so lange (...), bis deren lebenswahr gewordene Einfachheit und Natürlichkeit Sie zwingt, die Wahrheit Ihrer Handlung

physisch zu empfinden, physisch *zu glauben* (...) (ebd., S. a.a.O.). Diese Handlungen werden durch mögliche andere Mittel verstärkt, um die vorgegebene Reaktion fühlbar und notwendig herauszufordern, der ganze Körper soll darin in Bewegung sein und genutzt werden. Sobald die Handlung als „physische Wahrheit“ von dem Darsteller und von der Darstellerin empfunden wird, wird auch die Echtheit der Handlung als solche geglaubt.

Und dieses ‚sich glauben‘ ist in unserer Kunst einer der besten Motoren, Erreger und Lockvögel für das Gefühl und sein intuitives Erleben. Wenn sie sich geglaubt haben, werden sie sofort fühlen, daß ihre Aufgaben und Handlungen echt, lebendig, zweckentsprechend und produktiv sind. Aus solchen Aufgaben und Handlungen bildet sich eine ununterbrochene Linie. Aber die Hauptsache: glauben sie restlos an eigene Aufgaben und Handlungen, auch wenn sie noch so klein sind. (ebd., S. 28)

In der Wiederholung der Handlungen sollen die Rollen für die Protagonistinnen und Protagonisten spürbar mit echtem Leben erfüllt werden. Spürbar unwahr wird eine Rolle dann, so Stanislawski, wird sie in hastigen Handlungen ausgedrückt. *Unwahrheit schleicht sich dann ein*, wenn Schauspielerin und Schauspieler *zu sehr auf das Publikum konzentriert sind und gefallen möchten*. Um Echtheit zu schaffen müssen die Darstellerinnen und Darsteller echte Beziehungen zu den weiteren Rollen auf der Bühne herstellen, d. h. sie müssen sich dessen bewusst sein, dass ihre Handlungen Reaktionen auslösen und sie müssen diese Handlungen in dieser Absicht ausfüllen; es darf keine Gleichgültigkeit den Handlungen und den evozierten Reaktionen gegenüber auftauchen. Neben der ersten Unwahrheit, dem Gefallen wollen, kann sich eine zweite Unwahrheit ausbreiten, welche aus einem *zu großen Maß an Anstrengung* seitens des Schauspielers und der Schauspielerin resultieren. Eine dritte Unwahrheit liegt in der *Inkongruenz von Handlungslogik und der „Folgerichtigkeit“* (vgl. ebd., S. 29). Stanislawski unterbricht das Spiel, sobald er von der Wahrhaftigkeit der Rollendarstellung nicht überzeugt ist. Als Regisseur sucht er in jeder Handlung und Bewegung Wahrheit, Natürlichkeit und Echtheit. Der Ausdruck einer Rolle liegt im Ausdruck der ihr zugrunde liegenden Gedanken und Gefühle und entspricht dem Subtext des Worttextes. Mit dem Erkunden des Subtextes ist das Erkunden der Tiefe des Textes, des „inner(n) Wesens“ des Textes verbunden (vgl. ebd., S. 31).

Zunächst soll eine lange Gewöhnung die *Linie* der Rolle in Ihnen stärken und Sie im Untertext und in dem Bedürfnis nach produktiver, zweckmäßiger *Handlung* festigen; die eigenen Worte sollen für Sie nur das Werkzeug der Handlung und ein Hilfsmittel für die Verkörperung des Wesens der Rolle werden. (ebd., S. 32)

Eine der *Hauptaufgaben der Regie* innerhalb Stanislawskis Methode ist *das gezielte Fragen stellen*, durch die Inhalt und Geschehen sichtbar werden und die das Verstehen der Darstellerinnen und Darsteller für die Rolle und die Rollenbeziehungen un-

tereinander fördern (ebd., S. 34). Seine Methode der Erkundung des „inneren Wesens“ von Rolle, Handlung, Beziehungsgefüge soll der Empfindung für echtes Leben dienen.

Wenn Sie diese Linie der Rolle immer verfolgen und sich jede physische Handlung, die Sie ausführen aufrichtig glauben, wird es Ihnen gelingen, das hervorzubringen, was wir das *körperliche Leben des Menschen in der Rolle* nennen. (...) Wenn man von den wichtigsten, grundlegenden Aufgaben und Handlungen her das Wesentliche dieses *körperlichen Lebens* verdichtet, konzentriert und zusammenfügt, dann erhält man das Schema des *körperlichen Lebens im ersten Othello-Bild*. (ebd., S. 36)

In dem Moment, in dem sich das Schema einer Szene offenbart hat und das Hauptziel der Szene inklusive der notwendigen Handlungen, die zu diesem Ziel führen klar ist, beginnt eine neue Phase im Schaffensprozess, in dem die Details und die Tiefe der Ausführung der einzelnen Handlungen immer weiter verdichtet werden und sich organisch entwickeln und weiten. In der Erarbeitung des körperlichen Lebens einer Rolle gilt folgendes Prinzip: *Lebt sich die Rolle nicht von innen heraus in die Schauspielerin und den Schauspieler ein, dann sind diese dazu aufgefordert, von außen, von der Körperlichkeit an die Rolle heranzutreten*. Die Erarbeitung der empfundenen Körperbewegungen dient als Basis für den nächsten Schritt der Rollenarbeit, nämlich der Erarbeitung des *geistigen Lebens* der Rolle.

Das Wissen um das *Leben des Körpers* ist ein herrlicher fruchtbarer Boden, auf dem alles eine fühlbare materielle Begründung findet. Die auf diesem Boden begründeten Handlungen fixieren die Rolle am besten, denn es ist leicht, hier die kleine oder große Wahrheit zu finden, die auch den Glauben an alles, was wir auf der Bühne tun, hervorruft. Ich brauche nicht nochmals über die Bedeutung der *Wahrheit und des Glaubens* im Schaffensprozeß zu sprechen. Sie wissen, was für ein *Lockvogel* beides für das Gefühl ist.

Ich erinnere Sie lieber daran, daß das *körperliche Leben* der Rollengestalt auch noch deshalb wichtig ist, weil es mit der Linie des Gefühls unzertrennlich verbunden ist. Wenn der Künstler sich physisch richtig eingelebt hat, muß das Gefühl in geringerem oder stärkerem Grade darauf reagieren. Wie das Wasser die Niederungen und Gruben ausfüllt, so strömt auch das Gefühl in die physische Handlung, da es ja darin die lebendige organische Wahrheit findet, an die man glauben kann. (ebd., S. 38)

Wenn Stanislawski mit den SchauspielerInnen arbeitet, dann fordert er sie immer wieder auf, *ihr eigenes Gefühl zu untersuchen*, wann eine Handlung wirklich echt im Körper vollzogen wird und bittet sie, zu prüfen, welche Einflüsse diese Handlungen auf das seelische Befinden haben. Der eigene Glaube an die physischen Handlungen zieht Gefühlsempfindungen nach sich, „(...) demnach ruft das *körperliche Leben*, das aus der Rolle entnommen ist, ein analoges *seelisches Leben* dieser Rolle hervor. Die Folgerung ist, daß das *körperliche Leben* der Rolle wesentlich dazu beiträgt, ihr geistiges (seelisches) Leben herauszubilden (...)“ (ebd., S. 38). So findet sich im

Körperleben das Seelenleben wieder und zeigt sich das Seelenleben im Körperleben.

Das *körperliche Leben* der darzustellenden Person zu schaffen, ist die Hälfte der Arbeit an der Rolle, da die Rolle zwei Seiten hat, eine physische und ein geistige. (...) Man kann entweder einwenden, daß das Hauptziel unserer Kunst nicht im Äußerlichen besteht, sondern darin das *geistige Leben* der Menschen aus dem Stück widerzuspiegeln, das auf der Bühne dargestellt werden soll. Einverstanden – und deswegen beginne ich die Arbeit damit, das *körperliche Leben* zu schaffen. Eine überraschende Schlussfolgerung? Nein, Sie wissen jetzt: wenn die Rolle sich nicht von selbst *einlebt*, bleibt dem Schauspieler nichts anderes übrig, als sie auf dem umgekehrten Wege in Angriff zu nehmen, das heißt vom Äußeren zum Inneren fortzuschreiten. (...) Sie haben Ihre Rolle nicht intuitiv empfunden, und darum habe ich mit dem *körperlichen Leben* der Rolle begonnen. Der Körper ist materiell fühlbar, er lässt sich durch Befehle, Gewohnheiten, Disziplin, und Übungen beeinflussen; mit ihm kann man eher fertig werden als mit dem nicht greifbaren, unbeständigen und kapriziösen Gefühl, das sich so leicht verflüchtigt. (ebd., S. 38)

Stanislawski geht davon aus, dass *das körperliche Leben auf das geistige Leben reagiert*, wenn die Handlungen als echt empfunden werden. Das echte Empfinden der Handlungen hat besondere Bedeutung, denn „(...) in der Rolle, mehr wie im Leben selbst, beide Linien – die innere und äußere – übereinstimmen und zusammen zum gemeinsamen schöpferischen Ziel hinstreben müssen. Nun wird ja beides, das körperliche und das geistige Leben der Rolle, aus der gleichen Quelle – dem Stück – gespeist. Dieser Umstand schafft günstige Voraussetzungen für das Gelingen unserer Arbeit, denn beide Erscheinungsformen des Lebens der Rolle sind natürlicherweise nahe miteinander verwandt (...)“ (ebd., S. 38f.). Das körperliche Leben der Rolle kann dem inneren Erleben als Motor dienen, denn das körperliche Leben der Rolle kann die über die Rolle entstandenen Gefühle verdichten, Physis und Psyche nähern sich an.

Die äußere Handlung und das *körperliche Leben* erhalten dabei vom inneren Erleben her Sinn und Wärme, und das innere Erleben findet im *körperlichen Leben* seine äußere Verkörperung. Diese natürliche Verbindung beider Seiten der Rolle müssen wir für die Fixierung der unfaßbaren und sich verändernden schöpferischen Erlebnisse klug benutzen lernen.

Sodann ist da noch ein praktisch nicht weniger wichtiger Grund vorhanden, warum ich die Arbeit an der Rolle mit dem Schaffen ihres *körperlichen Lebens* begonnen habe: Eine der unwiderstehlichen *Lockungen* für unser Gefühl ist verborgen in *Wahrheit und Glauben*. Es lohnt sich für den Schauspieler, wenigstens an eine der allerkleinsten physischen Wahrheiten seiner Handlung oder seines allgemeinen Zustandes zu glauben, denn sofort wird sich sein Gefühl aus diesem Glauben an die Echtheit der physischen Handlung ergeben. (...) Der Schauspieler soll alles tun, um an sich selbst zu glauben, denn dann stellt sich auch das Gefühl ein. Wenn er aber gewaltsam fühlen will, wird er nie an sich selbst glauben, und ohne Glauben kann es kein Erleben geben. Diesen Umstand muß man unbedingt für die Sättigung der äußeren Handlung mit dem inneren Wesen der Rolle und mit dem Leben ihres Geistes nutzen.“ (ebd., S. 39)

Wenn das intuitive Erfassen der Rolle nicht in Fluss kommt, bedient sich Stanislawski der Analyse von Rolle und Stück.

V.7.3 Stück- und Rollenanalyse

Die *Stück- und Rollenanalyse* dient der Schauspielerin und dem Schauspieler dazu, dem Verstehen der Rolle näher zu kommen, sollte ein ganzheitlich intuitives Erfassen der Rolle nicht stattgefunden haben. Analyse meint hierbei:

Der Zweck der Analyse besteht darin, die Erreger der künstlerischen Begeisterung zu suchen, ohne die man sich der Rolle nicht schöpferisch nähern kann. Der Zweck der Analyse besteht außerdem darin, sich eindringlich *in die Seele der Rolle zu vertiefen*, um ihre einzelnen Elemente, ihre Natur, ihre ganze innere Welt und das ihr innewohnende *geistige Leben* zu studieren. Der Zweck der Analyse besteht ferner darin, die äußeren Lebensverhältnisse und Ereignisse des Stückes zu studieren, soweit sie auf das innere Leben der Rolle einwirken. Endlich besteht der Zweck der Analyse darin, in der eigenen Seele die gemeinsamen und der Rolle verwandten Gefühle, Empfindungen, Erlebnisse und Elemente für die Annäherung zu suchen, kurz, das für unser Schaffen erforderliche Material auszuwählen. (Stanislawski 1984, S. 40)

Die Analyse beginnt mit dem Auffinden der „schöpferischen Erreger“ (ebd., a.a.O.) im Stück selbst, die durch das Schöne angeregt werden und die „natürliche Begeisterung“ wecken. Die spontanen Begeisterungsgefühle sollen dann durch eine tiefergehende Analyse des Textes vermehrt werden. Bei der Analyse kann der Verstand für das schöpferische Tun, wenn er allein angewendet wird, eher unproduktiv wirken. Wichtig ist es, das Unbewusste zu integrieren.

Der Verstand durchsucht wie ein Aufklärer alle Gebiete, alle Richtungen und alle Bestandteile des Stückes und der Rolle; er bereitet wie ein Vortrupp die neuen Wege für das weitere Suchen nach der Empfindung vor. Das schöpferische Gefühl geht auf den vom Verstand vorbereiteten Wegen, und wenn es seine Forschungen beendet hat, tritt der Verstand wieder hervor, aber schon in einer neuen Rolle: er schließt wie eine Nachhut das siegreiche Vordringen des schöpferischen Gefühls und befestigt seine Eroberungen.

Bei unserer Art der Analyse muß man also dem schöpferischen Gefühl weiten Spielraum lassen, und nur dann, wenn es sich durch nichts erregen lässt, soll man den Verstand zur Aufklärung losschicken. Nur die Empfindung ist imstande, in alle Schlupfwinkel der Rolle und der Seele des Künstlers einzudringen, wo man das, was tief in den Seelen der Menschen verborgen ruht, finden, erforschen und erraten muß. Die Analyse ist ein Mittel zur Erkenntnis, und in unserer Kunst heißt erkennen: empfinden. (ebd., S. 41)

Je intensiver und genauer eine Analyse der Rolle und des Stückes stattfindet, umso mehr Begeisterungsmomente lassen sich für Schauspielerin und Schauspieler entdecken und umso enger und lebendiger wird die Beziehung zwischen ihnen und der Rolle. Das heißt bei der Analyse wird der Verstand erst dann aktiviert, sollten die Begeisterungsmomente ausbleiben. Die Einzelteile einer Rolle werden untersucht, um sie dann zu einem Ganzen zusammenzufügen. Die *Methoden* dieser Technik sind

das *Erzählen des Inhaltes*, die *Darstellung einzelner Sequenzen der Handlungen* und des vom Autor oder der Autorin *dargestellten Umfeldes*, das *Stück in Teilabschnitte zu unterteilen*, *verschiedene Betrachtungsstandpunkte einzunehmen*, *Fragen an den Inhalt zu stellen und Antworten zu finden*, die *Worte beim Lesen verschieden betonen*, *Pausen zu setzen*, die *Vergangenheit und die Zukunft des Inhaltes zu benennen*, *Diskussionen über den Inhalt zu führen und Kernelemente verschiedener Abschnitte durch Überschriften zu markieren*. Bei der Anwendung der Methoden gilt es zu beachten, dass diese so zum Einsatz kommen, dass die innere Aufmerksamkeit und der innere Zugang durch sie nicht gestört werden, dass man einer Reizüberflutung durch Methodenvielfalt entgegenwirkt. In der allgemeinen Analyse werden das ganze Stück und die verschiedenen Rollen unter verschiedenen Aspekten untersucht. Dabei wird insbesondere den äußeren Elementen expliziten Raum gegeben.

Große Aufmerksamkeit verdient der *äußere* Aspekt (Tatsachen, Ereignisse, Fabel, Aufbau des Stückes). Damit hängt der Aspekt der Lebensform, der Sitten und Gebräuche, eng zusammen. (ebd., S. 42f.)

Darüber hinaus ist es das literarische, das ästhetische, das psychologische, das physische und das persönliche Empfinden der Darstellerin und des Darstellers selbst, die verschiedene Analyseperspektiven eröffnen (vgl. ebd., S. 43).

All diese Aspekte werden von unserem Gefühl, unserem Denken und Gedächtnis *bewusst* aufgenommen. Sie erwachen zum Leben, verschmelzen miteinander und vermitteln uns nicht nur die äußere Form, sondern auch das innere oder geistige Bild des Stückes und sein ideelles, soziales, philosophisches und ästhetisches Wesen. (ebd., a.a.O.)

Im weiteren Verlauf müssen die Worte des Dichters zu eigenen Worten transformiert werden. Nachdem sich Schauspielerin und Schauspieler dem *Wesen des Inhaltes und der Rolle von außen genähert haben*, geht es nun darum noch einmal den Weg *von innen nach außen zu gehen*, „(...) von der Seele zum Körper und vom Erleben zur Verkörperung (...)“ (ebd., S. 43f.). *Von der allgemeinen Analyse wendet man sich der speziellen Analyse zu*. Bei der *allgemeinen Analyse* soll der gesamte Komplex eines Stückes untersucht werden. Die Technik des Fragenstellens wird hier konzentriert angewendet, um die Phantasie anzuregen. Stück und Rolle werden außerdem in verschiedene Abschnitte gegliedert und jeweils auf ihre Aufgabe hin untersucht. In dieser Hauptanalyse gilt es herauszufinden, welche „Hauptidee“ sich in dem Stück befindet.

Die *spezielle Analyse* gewinnt dann an Bedeutung, wenn die Schauspielerin und der Schauspieler die Gesamtheit des Stückes nicht erfassen können. In der Betrachtung und im Studium des Details ist die schließliche Erfassung der Gesamtheit angelegt.

Die Zergliederung in Details sollte jedoch mit Vorsicht geschehen, denn das Hauptziel bleibt immer die Erfassung des Ganzen, insbesondere für die „innere Seite der Rolle“ (ebd., S. 42). Die spezielle Analyse unterstützt das Verstehen des Stückes, das Verstehen der inhaltlichen Entwicklung und der Bedeutung der Umstände; sie hilft, die Abfolge der Ereignisse zu begreifen.

Die Aufgabe der Regisseurin und des Regisseurs besteht darin, die SchauspielerInnen auf dem Weg von der Außenperspektive zum inneren Erleben und Beleben der Rolle mit verschiedenen Methoden anzuleiten und sie kontinuierlich auf ihre Selbstüberprüfung hinzuweisen. Weiterhin haben Regisseurin und Regisseur dafür Sorge zu tragen, der individuellen Schauspielerin und dem individuellen Schauspieler *ihrer Person gemäße Methoden* anzubieten.

Im letzten Schritt der Stück- und Rollenanalyse werden *die einzelnen Charaktere, ihre Beziehung zu ihrem Umfeld und umgekehrt und die tieferen Schichten ihrer Handlungen und ihrer Handlungsfolgen erarbeitet.* Dies geschieht durch Erkundung der „(...) Charakteristik der Lebensformen, der Sitten und Gebräuche (...)“ (ebd., S. 44). Weiterhin werden *Fragen zu den einzelnen Rollen* gestellt: Wer sind diese einzelnen Personen? Wie lässt sich ihr Charakter beschreiben? Welchen „soziale(n) Standpunkt“ haben sie (ebd., a.a.O.)? Wie stellt sich ihr Alltag dar? Nachdem eine Auseinandersetzung mit den einzelnen Charakteren stattgefunden hat, erfolgt eine Analyse der Umstände, die Stanislawski als *die Vertiefung der gegebenen Umstände* bezeichnet (ebd., S. 51).

V.7.4 Die Vertiefung der gegebenen Umstände

Die Vertiefung der gegebenen Umstände ist eng mit dem körperlichen Leben der Rolle verknüpft. Das Ziel dieses Schrittes besteht darin, *für die Beziehung zu allen Einzelhandlungen eine innere Begeisterung auszulösen.* Dies wird, so Stanislawski, dadurch erreicht, indem sich der Schauspieler und die Schauspielerin nicht ausschließlich auf das Gefühl konzentrieren, sondern sich in die zahlreichen körperlichen Handlungen einleben, sie sollen innerlich motiviert sein. Außerdem ist es erforderlich unklare Inhalte und Momente des Stückes mit Leben zu erfüllen. Dies geschieht über wiederholtes Lesen und erneutes Eindringen in den Inhalt. Stanislawski überprüft die Verortung der Darstellerinnen und Darsteller im Entstehungsprozess, indem sie die über das Lesen aufgenommenen Inhalte wieder erzählen. In dieser Phase werden unterschwellig angelegte Konflikte benannt, die sich in einzelnen Per-

sonen und deren Beziehung untereinander manifestieren. In dem Beispiel von Othello:

Es handelt sich um einen Konflikt nicht nur zweier verschiedener Klassen, sondern auch um einen nationalen Konflikt. Und auch das ist noch nicht alles: es handelt sich um die Abhängigkeit des Senats von einem Schwarzen, den sie verachten. Das ist doch für die Venezianer ein schrecklicher Konflikt, das ist für sie eine ganze Tragödie. Doch Sie [gemeint sind Schauspielschülerinnen und -schüler, Anm. Sh.S.] wollen das nicht wissen, Sie interessieren sich nicht für die gesellschaftliche Stellung der handelnden Personen? Wie können sie dann aber die gegenseitige Beziehungen und die ganze Schärfe des Zusammenstoßes fühlen, der in der ganzen Tragödie und besonders in der Liebesgeschichte des Helden eine so ungeheure Rolle spielt? (Stanislawski 1984, S. 52f.)

Stanislawski will von den Schülerinnen und Schülern wissen, ob sie die genauen Einzelheiten, die zu bestimmten Situationen führen, wahrgenommen haben, ob sie sie aus den verschiedenen Positionen der Handelnden beleuchtet haben. Durch das *wiederholte und konsequente Fragenstellen und Hinterfragen des Inhalts* werden „(...) unendlich viele verschiedene Empfindungen, Andeutungen, Vorgefühle und Fragen (...)“ angeregt (ebd., a.a.O.). Auf dem Weg den Erkenntnisprozess in die Tiefe der Inhalte zu führen, regt Stanislawski dann wieder die Ebene der Emotionen bei seinen Schülerinnen und Schülern an. Erneut wird das Gefühl befragt, dass die echte Begeisterung hervorruft.

Das Suchen nach den Erregern des Gefühls schafft einen neuen, wichtigen Moment des Erkenntnisprozesses. Wie ich Ihnen schon sagte, beginnen wir die schöpferische Analyse mit den Schichten der Rolle, die dem Bewusstsein des Schauspielers zugänglich sind, und von dort aus steigen wir immer tiefer hinab bis zu den Gebieten des schöpferischen Unterbewusstseins, die nur der Intuition und dem Talent des Künstlers zugänglich sind. (ebd., S. 55)

Sinn der Analyse ist es, einen Lernprozess in Bewegung zu setzen und Kenntnisse zu erwerben, die darauf angelegt sind, einem Sinn und Zweck zu dienen. Es geht nicht darum eine Analyse um der Analyse Willen durchzuführen.

Wenn man die Analyse um der Analyse Willen vornimmt, haften die Ergebnisse nur schwer im Gedächtnis; wenn aber alles, was durch die Analyse gewonnen wird, zu den vorher vorbereiteten Aufgaben und Handlungen des Hauptschemas hinzukommt, dann findet alles seinen ihm bestimmten Platz und füllt ihn aus. Das *körperliche Leben* ist, wie wir wissen ein guter, fruchtbarer Boden für jeden Erreger unseres inneren Lebens. Wenn wir nur deswegen analysieren, um das Erleben zu erleben, so würde das Ergebnis der Analyse nicht so leicht seinen Platz und seine richtige Anwendung finden. Da wir aber das Material der Analyse für einen Zweck, zur Belebung des bisher wenig vertieften *körperlichen Lebens der Rolle* brauchen, finden wir durch die Analyse des Stückes und der Rolle neu gewonnene Ergebnisse sogleich Anwendung und fallen auf einen fruchtbaren Boden.“ (ebd., S. 56)

Nachdem man sich ausführlich mit der *Gegenwart der Rollen auseinandergesetzt hat*, erfolgt *Erarbeitung der Verbindung des Stückes zu Vergangenheit und Zukunft*, denn keine Gegenwart existiert ohne Vergangenheit und ohne Blick in die Zukunft.

Die unmittelbare Verbindung der Gegenwart der Rolle mit deren Vergangenheit und Zukunft verdichtet das Wesentliche des Lebens der dargestellten Person und gibt eine Begründung für die Gegenwart. Wenn der Schauspieler sich auf die Vergangenheit und auf die Zukunft stützt, so kann er die Gegenwart besser bewerten und erleben. (ebd., S. 57)

Schauspielerinnen und Schauspieler sind aufgefordert diese Vergangenheit und Zukunft zu sehen, zu hören und zu fühlen, also sinnlich wahrzunehmen und *dem Stück das geistige Leben zu geben* (vgl. ebd., S. 58). Welche Träume hatten die handelnden Personen, wie sieht der Ort aus, wo dies stattgefunden hat? Was bringt die Phantasie des Schauspielers und der Schauspielerinnen im inneren Geschehen der darzustellenden Rollen zutage? Wie entstanden die einzelnen Beziehungen? Wie haben die Handlungen stattgefunden? Mit diesen Anstößen sollen die Schauspielerinnen und Schauspieler die Handlungen erneut erzählen. Je öfter dieses Nacherzählen angereichert durch die eigene Phantasie stattfindet, umso lebendiger wird der darzustellende Stoff. Dabei ist das Fragen stellen und Antworten finden die produktivste Methode die Phantasie und die Vorstellungskraft anzuregen.

Wir müssen überlegen und die Triebfedern und Methoden erfassen, die zur Entwicklung der Phantasie führen, die sich bei uns noch im Anfangsstadium befindet. Dazu muß man sich die Methoden aneignen, die der noch nicht entzündeten Vorstellungskraft einen Anstoß geben. (...) Es handelt sich darum, Fragen zu stellen und zu beantworten. (ebd., S. 62)

Um eine lebendige und echte Gegenwart zu gestalten, benötigt die Rolle eine lebendige Beziehung zu ihrer Vergangenheit und ihrer Zukunft. Diese wird wiederum durch die Technik des Fragenstellens seitens des Regisseurs und seitens der Darstellenden selbst hergestellt. Das Netz der Gegenwart gestaltet sich aus der Entstehungsgeschichte der Vergangenheit heraus, die Gegenwart wird die Zukunft gestalten. In einer abschließenden Phase soll für die Rolle ein geistiges Leben erarbeitet werden.

V.7.5 Bewertung und Rechtfertigung der Handlung

Ziel der Phase der *Bewertung und Rechtfertigung der Handlung* ist es, in der Rolle ein echtes geistiges Leben entstehen zu lassen. Das aus den vorangegangenen Analysemomenten gewonnene Material diene dazu, der Rolle näher zu kommen, aber die vom Verstand angeleiteten Vorgehensweisen sind noch nicht ausreichend dazu geeignet, eine Lebensechtheit entstehen zu lassen.

Um ihr [gemeint ist die Rolle, Sh. S.] lebendiges, geistiges Wesen zu erkennen und das gewonnene Material für das Schaffen nutzbar zu machen, müssen wir die theatergebundenen Tatsachen und Umstände zu lebendigen, das heißt lebensspendenden, machen; wir müssen die theaterhafte Einstellung zu ihnen in eine menschliche verwandeln: wir müssen dem trockenen Protokoll der Tatsachen und Ereignisse Leben einhauchen, da nur das Leben das Lebendige, nämlich das *geistige Leben*. Wir

müssen die aus dem Stück gewonnenen Materialien beleben, um aus ihnen lebendige, glaubwürdige Umstände zu schaffen. Damit kommt ein neues, schöpferisches Moment zu dem Prozeß der Rollanalyse und der Rollenerkenntnis hinzu: *der Prozeß der Bewertung der Tatsachen*. (Stanislawski 1984, S. 64)

In der *Phase der Bewertung der Tatsachen* gilt es, die Umstände zu untersuchen, die zur Ursache der Tatsachen werden. Über diese Untersuchung werden Kenntnisse darüber geschaffen, die die *inneren Ursachen* für die Tatsachen sichtbar machen (ebd., S. 65).

So steigen wir immer tiefer hinab, unmittelbar ins Dickicht des *seelischen Lebens* der Rolle, kommen an den Untertext heran und geraten in die Unterwasserströmung des Stückes, die uns fortträgt. Hier lernen wir die inneren Ursachen kennen, die auf der Oberfläche die Wellen der Handlung erzeugen. Aus ihnen entstehen häufig die Tatsachen. Wenn aber die Tatsachen von außen her als die *ex machina* (...) kommen, so kann man ihren Einfluß auf das *geistig-seelische Leben* der Rolle und ihre Widerspiegelung nicht erkennen. (ebd., a.a.O.)

In einem ersten Schritt ist das Bemühen erforderlich auf die *Bewertung äußerer Tatsachen* zu verzichten und herauszufinden welche Konsequenzen dieser Schritt für das *geistige Leben* der Rolle hat (vgl. ebd., a.a.O.). In einem weiteren Schritt *muss die Tatsache gerechtfertigt werden*, damit sie in der Inszenierung Bodenhaftigkeit erhält.

Die gerechtfertigten Tatsachen tragen zur Logik und Folgerichtigkeit des Erlebens bei, und Sie wissen, welche Bedeutung diese Faktoren in unserer Kunst haben. Wie ich schon sagte, ist der Prozeß der Bewertung der Tatsachen mit dem Prozeß ihrer Rechtfertigung verknüpft. Die Verwandtschaft dieser Fragen zwingt dazu, gleichzeitig über sie zu sprechen. (ebd., S. 66)

Die Instrumente, von denen diese Arbeitsphase bestimmt ist, sind *das Gefühl und der schöpferische Wille*, welche auf der *Ebene der Vorstellungskraft* zum Einsatz kommen: „(...) Welche Umstände inneren Leben meines Geistes, welche meiner persönlichen lebendigen menschlichen Absichten, Wünsche, Bestrebungen, Eigenschaften, angeborenen Qualitäten und Mängel könnten mich, den Menschen und Künstler, dazu veranlassen, mich zu den Menschen und Begebenheiten des Stückes so zu verhalten, wie sich die von mir darzustellende handelnde Person zu ihnen verhält?“ (ebd., a.a.O.). In der Vorstellungskraft kann eine Situation durchgespielt werden. Die Elemente Vorstellungskraft, Phantasie, Gefühl und Verstand können sich von ihren verschiedenen Standpunkten und Perspektiven der Situation nähern, indem sie Fragen an die Situation stellen, diese verschiedenen Ebenen gehen miteinander in den Dialog (vgl. ebd., S. 67ff.). Auf diese Art können die Tatsachen gefühlsmäßig von der Schauspielerin und dem Schauspieler für sich bewertet werden, so dass sie dem Geschehen auf der Bühne eine Ursache für Erlebnisse und Ergeb-

nisse geben. Auf diese Art findet die Belebung des *geistigen Lebens* des Inhaltes des Stückes statt (vgl. ebd., S. 69).

Das Geheimnis der Methode zur Bewertung von Tatsachen und Ereignissen besteht darin, daß diese Bewertung die Menschen zu Zusammenstößen zwingt, daß sie sie zwingt zu handeln, zu kämpfen, zu siegen oder sich zu unterwerfen, daß sie ihre Wünsche, Ziele und gegenseitigen Beziehungen aufdeckt, das heißt die Umstände des inneren Lebens im Stück, die wir suchen, zutage bringt. Was heißt in Wirklichkeit, die Tatsachen und Ereignisse eines Stückes bewerten? Es heißt, in ihnen den verborgenen, inneren Sinn, ihr geistiges Wesen, den Grad ihrer Bedeutung und ihrer Einwirkung zu suchen. Es heißt, die äußeren Tatsachen und Ereignisse gründlich untersuchen und verborgene Vorgänge finden, die eben die eigentlichen äußeren Tatsachen oft erst hervorrufen. Es heißt, die Entwicklung eines seelischen Vorgangs verfolgen und den Grad und Charakter seiner Einwirkung fühlen, der Linie des Wollens einer jeden handelnden Person und der Begegnung dieser Linien, ihrer Kreuzung, Verschlingung und Trennung nachgehen. Kurzum, jenes innere Schema erkennen, das die gegenseitigen Beziehungen der Menschen bestimmt. Die Tatsachen bewerten heißt, den Schlüssel finden für die Enträtselung vieler Geheimnisse des *geistigen Lebens* der Rolle, die unter den Tatsachen des Stückes verborgen sind. (ebd., S. 69)

Der Prozess der Bewertung ist nie abgeschlossen, im Verlauf der Arbeit an dem Stück muss diese Bewertung der Tatsachen immer wieder neu vorgenommen werden. Die konsequente und ständige Neubewertung gibt der Rolle ein immer reicheres geistiges Leben. Diese dauerhafte Wiederbelebung der Neubewertung der Tatsachen verhilft der Schauspielerin und dem Schauspieler dazu, nicht in Routine zu verfallen, sondern die Rolle immer wieder neu mit Leben anzufüllen.

All die unzähligen Zufälligkeiten, die unter dem Einfluß des Wetters, der Temperatur, des Lichts, der Ernährung, der Auswahl innerer und äußerer Umstände entstehen, wirken mehr oder weniger auf seinen [gemeint sind Schauspielerin und Schauspieler, Sh. S.] seelischen Zustand ein. Der allgemeine Zustand des Schauspielers wirkt seinerseits auf seine Einstellung zu den Tatsachen und auf ihre Neubewertung ein. Die Fähigkeit, die beständig wechselnden Zufälligkeiten zu benutzen, die Fähigkeit, die Erreger des Schaffens mit Hilfe der Bewertung der Tatsachen zu beleben, ist ein sehr wichtiger Teil der inneren Technik des Schauspielers. (ebd., S. 70)

Entscheidend sind die *Umstände, die die Rolle von innen heraus beleben*. Wichtig ist zu beachten, dass auch die anderen Rollen aus ihren Umständen heraus entstehen und belebt sind und die eigene Rolle zu ihnen in Abhängigkeit steht, weswegen die anderen Rollen vom Schauspieler und von der Schauspielerin dementsprechend zur Kenntnis genommen werden müssen (vgl. ebd., S. 73). Die Analyseergebnisse bieten die Grundlage für den Inszenierungsplan, der in erster Linie auf den *natürlichen Anlagen* der Schauspielerinnen und Schauspieler aufbaut (vgl. ebd., a.a.O.). Bei der Darstellung selbst sind die Schauspielerin und der Schauspieler aufgefordert bei sich zu bleiben und von sich aus die Rolle zu entfalten.

Die Aufgabe des Schauspielers besteht darin, sich zu besinnen, zu begreifen und sich zu entschließen, was sie in diesem Augenblick tun müssen, um das Gleichgewicht wiederzugewinnen und ihr Leben so weiter zu führen, als ob das in dem Stück

Geschilderte ihnen selbst, also lebendigen Menschen, zugestoßen wäre und nicht einfach nur der Rolle, die vorläufig noch ein totes Schema und die abstrakte Idee eines Menschen ist. Mit anderen Worten: Der Schauspieler soll nie vergessen, vor allem nicht in einer dramatischen Szene, daß man immer von seinem eigenen Wesen und nicht von der Rolle aus leben muß und von dieser nur die gegebenen Umstände nimmt. Auf diese Weise ergibt sich folgende Aufgabe: der Schauspieler soll mit gutem Gewissen antworten, was er physisch tun wird, das heißt wie er unter den gegebenen Umständen handeln wird, die vom Dichter, vom Regisseur, vom Bühnenbildner, vom Beleuchter, von vielen anderen und vom Schauspieler selbst in seiner Phantasie geschaffen worden sind. Er soll keineswegs „erleben“ wollen und um Gottes willen in diesem Augenblick nicht an das Gefühl denken. (ebd., S. 76)

Die Schauspielerin und der Schauspieler sollen im Namen ihrer eigenen Person handeln, das heißt persönliche Verantwortung übernehmen und innerlich präsent sein. Dabei ist die präzise Handlungsabfolge von der Fragestellung: was tut dieser Mensch, der sich in dieser Rolle in dieser dargestellten Situation verbirgt, wie handeln sie und/oder er als Mensch? angeleitet (vgl. ebd., a.a.O.). Das Ziel, das Stanislawski mit seiner Methode verfolgt, ist die Vermeidung reinen leblosen Auswendiglernens von Text (vgl. ebd., S. 79)⁷¹. Die innere und äußere Linie einer Rolle sollen spürbar miteinander verbunden sein. Über das Beleben des körperlichen Lebens der Rolle, über die Entwicklung des geistigen Lebens der Rolle, über das Erschaffen eines Textes zu der darzustellenden Situation, indem Schauspielerin und Schauspieler sich selbst völlig in der Situation befinden und ihre innere Gefühls- und Gedankenabfolge wahrnehmen, über die Präzisierung der Ereignisse, die an eine bestimmte Rolle herantreten und die Erarbeitung des intuitiven Zugangs zur darzustellenden Rolle wird der Lebendigkeit einer Bühnensequenz sukzessive nachgegangen. Diese von Stanislawski entwickelte Methode zur Arbeit des Schauspielers an der Rolle diene u. a. als Basis für die Entwicklung der Methoden von Augusto Boal. Während sich die Theatermethoden Augusto Boals mit real erlebter Unterdrückung auseinandersetzen und damit auch das Thema der sozialen Ungleichheit wie zum Beispiel Rassismus bearbeiten, widmet sich der Theateransatz von Victor Turner eher dahingehend, Theater als Medium der Verständigung zwischen zwei Kulturen zu nutzen. Diesen Ansatz baut er auf seiner Theorie des sozialen Dramas – einer Prozesseinheit, die sich in allen Gesellschaften finden lasse – auf. Mittels einer theatralischen Umsetzung des sozialen Dramas können kulturelle Vorgänge einer fremden Kultur durch eigene Umsetzung und Gestaltung in einer Inszenierung erlebbar werden.

⁷¹ Das reine Auswendiglernen ohne innere Substanz, Sinn und echtes Verstehen stelle ich bei Grundschülerinnen und -schülern fest. Sie kennen die Verhaltensregeln, bei Nachfragen wissen sie allerdings nicht, wieso diese Regeln existieren. Sie haben sie lediglich auswendig gelernt und sagen sie auf.

V.8 Das soziale Drama nach Victor Turner

Eine der Fragen, denen der Ethnologe Victor Turner nachgegangen ist, beschäftigt sich mit der Vermittlung interkultureller Verständigung. Er war motiviert Grundelemente von Gesellschaftsbeziehungen erlebnisnah weitergeben zu können, so auch innerhalb des Wissenschaftsbetriebes an Studentinnen und Studenten der Ethnologie. Hierzu bediente er sich der Nutzung von Theatermethoden und verband diese mit den Inhalten der von ihm gesammelten Felderfahrung als Ethnologe.

Ich [gemeint ist Victor Turner, Anm. S. Sen] fand einen Kompromiß [zwischen der Felderfahrung des Ethnologen und der übernommenen Theaterbegabung der Mutter, Anm. Sh. S.], in dem ich einen Gegenstand der Beschreibung und Analyse erfand, den ich »soziales Drama« nannte (...). Ständig tauchte an der sonst ziemlich glatten Oberfläche des sozialen Lebens so etwas wie »Drama« auf, besser gesagt: es brach hervor. Für den Wissenschaftler in mir kamen in diesen sozialen Dramen die »taxomischen« Beziehungen zwischen den Akteuren (ihre Verwandtschaftsbeziehungen, Strukturpositionen, ihre soziale Klasse, ihr politischer Status usw.) und ihre aktuellen Interessenübereinstimmungen bzw. –gegensätze wie Freundschaftsbeziehungen, ihre persönlichen Verbindungen im sozialen Netz sowie informelle Beziehungen zum Ausdruck. Für den Künstler in mir offenbarte das Drama individuellen Charakter, persönlichen Stil, rhetorische Fähigkeiten, moralische und ästhetische Unterschiede sowie sich bietende Wahlmöglichkeiten und getroffene Entscheidungen. Was aber am Wichtigsten war, es ließ mich der Macht der Symbole in der menschlichen Kommunikation gewahr werden. (Turner 1989, S. 10)

Innerhalb einer Kultur, so Victor Turner, wenden die individuelle Kulturträgerin und der individuelle Kulturträger seine gesamten Sinne an, um Informationen zu vermitteln. Das Individuum nutzt „(...) Gestik, Mimik, Körper, Körperhaltung, schnelles, schweres oder leichtes Atmen, Tränen (...)“ (ebd., S. 11). Auf einer übergeordneten Ebene stellen sich Informationsvermittlungen als „(...) stilisierte Gesten, Tanzkonfigurationen, formalisiertes Schweigen, synchronisierte Bewegungen wie beim Marschieren, Bewegungen und Regeln bei Spielen, beim Sport, bei Ritualen (...)“ dar (ebd., a.a.O.).⁷² Das *soziale Drama* zeigt sich als abweichend von routinisierten Alltagshandlungen in einem spürbar emotionalen Aufruhr einer Gruppe. Ursache eines *sozialen Dramas* sei die Verletzung der offiziell geltenden Regeln. Dieser Regelbruch kann absichtlich motiviert stattfinden, z. B. als „(...) eine bewusste politische Tat, die die bestehende Machtstruktur in Frage stellt (...)“ oder kann sich eher zufällig ereignen (ebd., S. 12). Dem Regelbruch folgt die Krise, der von denjenigen, die den bisherigen Status quo aufrecht erhalten möchten, mit Friedensbemühungen und der Aktivierung von Bewältigungsmechanismen wie z. B. gerichtlichen Verfahren oder rituellen Verfahren (in religiösen Zusammenhängen) begegnet wird. Mit dem aus seinen

⁷² An dieser Stelle verweist Turner auf Claude Levi-Strauss, der den Begriff *Sinnescodes* zur Übermittlung von Informationen eingeführt hat.

Beobachtungen und Literaturstudien gesammelten ethnographischen und historischen Textmaterial stellt Turner die Hypothese auf, dass sich das universelle Phänomen des sozialen Dramas als „(...) eine spontane Einheit des sozialen Prozesses (...)“ in die vier Phasen von „(...) Bruch, Krise, Bewältigung und *entweder* Reintegration *oder* Anerkennung der Spaltung (...)“ einteilt (ebd., S. 108, vgl. ebd., S. 171ff.).

Soziale Dramen entstehen in Gruppen, deren Mitglieder die gleichen Werte und Interessen sowie eine – tatsächliche oder angeblich – gemeinsame Geschichte haben. Hauptakteure im sozialen Drama sind Personen, die in der Gruppe, dem Feld der dramatischen Handlung, hohe Wertschätzung genießen. (ebd., S. 108)

Dabei lassen sich soziale Dramen sowohl in kleinen Gesellschaften wie auch in großen, komplexen Gesellschaften analysieren. Der Beginn eines sozialen Dramas zeigt sich „(...) mit dem öffentlichen Bruch einer sozialen Norm, der Verletzung einer moralischen Regel, dem Verstoß gegen ein Gesetz, einen Brauch, eine Etikette (...)“ (ebd., S. 110). Wird der Bruch sichtbar, folgt die Krise und ein „(...) bedeutsamer Wendepunkt in den Beziehungen zwischen den Bestandteilen eines sozialen Feldes, an dem aus scheinbarem Frieden offener Konflikt wird und unterschwellige Antagonismen zum Vorschein kommen (...)“ vollzieht sich (ebd., a.a.O.). Es kann zu Parteienbildung oder der Bildung von Teilgruppen innerhalb einer Gruppe kommen. Tendenziell weitet sich die Krise aus, wenn sie nicht auf den Raum der sozialen Interaktion beschränkt bleibt. Spaltungen in den Beziehungen, die im System relevant sind, können dann das Ergebnis sein. In dieser Krisenphase zeigt sich auch das Muster von Kämpfen innerhalb der Gruppe, die subtil schon vorhanden waren. Hinter dem Muster wird die soziale Grundstruktur der sozialen Gruppe sichtbar.

In sozialen Dramen erweist sich der Unterschied zwischen falscher Freundschaft und wahrer Interessengemeinschaft; die Grenzen der Übereinstimmung sind erreicht und werden als solche erkannt; hinter der Fassade von Autorität taucht wirkliche Macht auf. (ebd., S. 111)

Zur Vermeidung einer Ausweitung des Bruchs „(...) setzen führende Mitglieder der betroffenen Gruppe bestimmte Anpassungs- und Bewältigungsmechanismen in Gang. Diese Mechanismen unterscheiden sich je nach Tiefe und Bedeutung des Bruchs, sozialem Ausmaß der Krise, Art der sozialen Gruppe, in der es zum Bruch kam, und dem Grad der Autonomie hinsichtlich umfassender sozialer Beziehungssysteme. Sie reichen von persönlichen Ratschlägen und informellen Schlichtungsversuchen bis hin zu formellen juristischen und gerichtlichen Verfahren und der Durchführung eines öffentlichen Rituals zur Lösung bestimmter Krisenarten (...)“ (ebd., a.a.O.). Dies ist der dritte Abschnitt im Phasenverlauf des sozialen Dramas. Im abschließenden Stadium des sozialen Dramas kommt es entweder zu einer Rein-

tegration der sozialen Gruppe oder zu einer räumlichen Trennung, wenn ein Konsens nicht erarbeitet werden kann. Turner verweist darauf, dass das soziale Drama ein antagonistisches Modell für sich wiederholende Situationen sei und es auch andere Weisen der Prozesseinheit geben kann (vgl. ebd., S. 112).

Dennoch bleibe ich (Victor Turner, Anm. Sh. S.) bei meiner Auffassung, daß das soziale Drama eine so gut wie universelle Verlaufsform aufweist und eine ständige Herausforderung für das Streben nach Perfektion in sozialen und politischen Organisationen darstellt. In einigen Kulturen ist sein Profil klar, sein Stil schroff; in anderen mag streitbares Verhalten durch kunstvolle Höflichkeitsformen gedämpft oder gemildert sein. In wieder anderen mag sich ein Konflikt nur »zurückhaltend«, unter Vermeidung direkter Auseinandersetzung und Konfrontation äußern. Soziale Dramen sind größtenteils politische Prozesse, d.h. sie sind mit der Konkurrenz um knappe Güter (Macht, Würde, Prestige, Ehre, Reinheit) verbunden – eine Konkurrenz, die sich besonderer Mittel und der Nutzung selbst wiederum knapper Ressourcen, wie Dinge, Land, Geld, Männer und Frauen, bedient. Güter, Mittel und Ressourcen sind in einen interdependenten Rückkoppelungsprozeß verwickelt. Einige Arten von Ressourcen, z.B. Land oder Geld, können in andere, z.B. Ehre und Prestige (die gleichzeitig begehrte Güter sind) verwandelt werden. Oder sie können dazu dienen, Rivalen zu stigmatisieren und ihnen diese Güter vorzuenthalten.“ (ebd., S. 113)

Turner ist durch seine frühe Berührung mit dem Theater – seine Mutter war Schauspielerin – für das Theater-Potential im sozialen Leben sensibilisiert. Seinen Beobachtungen zufolge gibt es einen Zusammenhang zwischen als spontan erscheinenden Ereignissen als Ausdruck bestehender Spannungen, mit anderen Worten der Form des sozialen Dramas und dem klassischen Ablauf des aristotelischen Dramas in der Poetik (vgl. ebd., S. 11). Somit besteht vermutlich eine dialektische Beziehung zwischen dem sozialen Drama und verschiedenen kulturellen Darstellungsformen, „[d]as Leben ist ebenso eine Nachahmung der Kunst wie umgekehrt (...)“ (ebd., S. 114). Die Möglichkeiten kultureller Darstellungsformen liegen darin, Inhalte aus sozialen Dramen, die Produkte struktureller Spannungen sind, zu verarbeiten und ihnen somit im Sinne Diltheys Bedeutung zu geben (vgl. V.8.1.). Dieser Verarbeitungsmechanismus wirkt auf den sozialen Prozess zurück. Somit können geschichtliche Ereignisse eine Basis für Inhalte anbieten, die in eine Form gebracht werden können. Dabei geht die so gefundene Form über die kognitive und moralische Ebene hinaus und führt zu der existentiellen Ebene, indem die Emotionen der Beteiligten integriert und spürbar werden. Auf diese Art wird ein tieferes bewusstes Verstehen bei den Menschen angesprochen. Kulturelle Darbietungen – hier rekurriert Turner auf Myerhoff – sind reflexiv. Sie können uns zeigen wie wir sind; und sie können uns bewusst machen wie wir uns sehen.⁷³ Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und

⁷³ Myerhoff, Barbara: Life History among the Elderly: Performance, Visibility and Remembering. In: Moore, Sally Falk (Hg.): *Secular Ritual*. Amsterdam 1977.

Gegenwart können sichtbar werden und die Erinnerung gewinnt Bedeutung. Der Wert der Gegenwart wird gefühlsmäßig erfahrbar und es besteht die Möglichkeit, den Willen zur Gestaltung der Zukunft entstehen zu lassen und zu nutzen.

Reiner ethnologischer Funktionalismus, dessen Ziel die Feststellung der zu einer gegebenen Zeit unter den Bestandteilen eines sozialen Systems bestehenden Bedingungen des sozialen Gleichgewichts ist, kann nicht zur Bedeutung des Handelns vordringen, denn Bedeutung schließt immer Retrospektion und Reflexivität, eine Vergangenheit, eine Geschichte ein. Nur die Kategorie der Bedeutung erfasst die volle Beziehung der Teile zum Ganzen des Lebensverlaufs, da der überwiegend affektive Wert im wesentlichen dem Erleben einer bewußten Gegenwart angehört. Solch bewußte, ausschließlich als gegenwärtige Augenblicke aufgefaßte Gegenwarten nehmen – selbst wenn sie keine innere, zumindest systematisch kognitive Verbindung zueinander haben, den Erlebenden total in Anspruch. (ebd., S. 120)

Kennzeichnend für die Grundeinheit des sozialen Dramas sind Spannungen und Konflikte, „(...) weil ihr [der Grundeinheit des sozialen Dramas, Sh. S.] die Annahme zugrundeliegt, dass soziokulturelle Systeme niemals logische Systeme oder harmonische Gestalten, sondern mit strukturellen Widersprüchen und Normenkonflikten belastete Systeme sind (...)“ (ebd., S. 120). In dieser Grundeinheit liegen Determinismus und Potentiale, „(...) die Möglichkeit des Werdens (...)“ (ebd., S. 122). Soziale Dramen können sich in der modernen Gesellschaft in Revolutionen und Kriegen äußern. In all ihren Erscheinungsformen in Dorf, Stadt oder auf nationaler Ebene zeigen sie eine „(...)»subkutane« Ebene (...) der Sozialstruktur, da jedes »soziale System«, ob Stamm, Nation oder internationale Beziehungen, aus vielen hierarchisch geordneten und in Segmenten unterteilten »Gruppen«, »sozialen Kategorien«, Positionen und Rollen zusammengesetzt ist (...)“ (ebd., S. 13). In der Industriegesellschaft sind die Gegensätze zwischen Klasse, ethnischer Gruppe, zwischen Kulturen, Geschlechtern und Berufen etc. bekannt. In anderen Gesellschaften liegen die Gegensätze zwischen Klanen, Familien und Alterklassen oder religiösen und/oder politischen Parteien. Wieder andere Gesellschaften sind durch Kasten hierarchisiert. Das soziale Drama aktiviert im allgemeinen drei klassifikatorische Gegensätze wie erstens die Parteienbildung, die sich durch eine gemeinsame Interessenlage durch die Hierarchie hindurch bewegt, zweitens „religiöse Revitalisierungsbewegungen“, zur Vereinigung ehemaliger Stammesfeinde gegen eine fremde überlegene Macht und drittens die Bildung von Allianzen und Koalitionen, die ideologisch nicht konform gehen und den Glauben an einen gemeinsamen Feind und vorübergehenden gleichen Interessen ausbilden, um so einen Konflikt herbeizuführen (ebd., a.a.O.). Das soziale Leben birgt, auch wenn es ruhig erscheint, eine Fülle an sozialen Dramen, die in ihrer Form ahistorisch sind und die ursprünglichste Form der Aus-

einandersetzung darstellen. Im Verlauf der Zeit, in der die Menschen im Umgang mit Symbolen erfahrener wurden, die technologische Beherrschung der Natur und das Maß an Selbstzerstörungsmöglichkeiten unermesslich geworden ist, sind auch kulturelle Auseinandersetzungsformen des Verstehens und der Sinnstiftung und manchmal auch der Bewältigung von Krisen entstanden. Diese Entstehung von Formen der Auseinandersetzung kennzeichnet die zweite Phase des sozialen Dramas. Die dritte Phase ist durch Formen der Bewältigung und der Selbstreflexivität gekennzeichnet. Hier gibt es eine öffentliche Art und Weise mit der das Sozialverhalten überprüft wird.

Ich bin der Auffassung, dass die Form des sozialen Dramas auf allen Ebenen der Sozialorganisation, vom Staat bis zur Familie, zu finden ist. Ein soziales Drama beginnt, wenn der friedliche Verlauf des geordneten, normengeleiteten sozialen Lebens durch den *Bruch* einer der wichtigsten Beziehungen kontrollierenden Regel unterbrochen wird. Dieser Regelbruch führt entweder rasch oder allmählich zur *Krise* die, wenn sie nicht im Keim erstickt wird, die Gemeinschaft in einander bekämpfenden Splittergruppen und Koalitionen aufspalten kann. Um das zu verhindern, setzen diejenigen, die sich selbst für die legitimsten oder maßgeblichsten Repräsentanten der Gemeinschaft halten oder von den anderen dafür gehalten werden, *Bewältigungsstrategien* in Gang. Krisenbewältigung umfaßt gewöhnlich ritualisiertes Handeln – wobei dies ein rechtliches (in formellen oder informellen Gerichtssitzungen), religiöses (im Sinne des Glaubens an das ausgleichende Handeln mächtiger übernatürlicher Wesen; oft umfaßt es dann ein Opfer) oder militärisches (zum Beispiel trägt man eine Fehde aus, geht auf die Kopfgeldjagd oder führt einen organisierten Krieg) Handeln sein kann. Auch wenn die Situation nicht zur *Krise eskaliert* (die solange keine radikale, manchmal sich revolutionärer Mittel bedienende Umstrukturierung der sozialen Beziehungen erfolgt, örtlich begrenzt beliebt sein kann), kommt die nächste Phase des sozialen Dramas ins Spiel, die alternative Problemlösungen umfaßt. Die eine Lösung besteht in der *Versöhnung* der streitenden Parteien infolge juristischer, ritueller oder militärischer Prozesse; die andere in der *allgemeinen Anerkennung des nicht behebbaren Bruchs*, auf die gewöhnlich die räumliche Trennung der Parteien folgt. Da soziale Dramen das normale, alltägliche Rollenspiel aufheben, unterbrechen sie den Fluß des sozialen Lebens und zwingen eine Gruppe, sich mit dem eigenen Verhalten in Bezug zu den eigenen Werten zu befassen, manchmal auch den Wert dieser Werte in Frage zu stellen. Mit anderen Worten, Dramen setzen reflexive Prozesse ebenso in Gang, wie sie diese einschließen, und bringen kulturelle Rahmen hervor, in denen Reflexivität einen legitimen Ort haben kann. (ebd., S. 144f.)

Das *soziale Drama* zeigt sich zusammenfassend in drei Phasen: erstens als eine originalste („ursprünglichste“) Form der Auseinandersetzung, die historisch überdauert, in der zweiten Phase werden kulturelle Formen entwickelt, die dem Verstehen, der Sinnstiftung und der Krisenbewältigung dienen, in einer dritten Phase verlagern sich die Bewältigungsformen aus dem Recht und der Religion in den Bereich der Künste. In dieser Phase tritt das Sozialverhalten aus den Bereichen Politik und Religion heraus und tritt in den Bereich der Kunst ein. Die Kunst dient in komplexen Gesellschaften als Instrument der Selbstüberprüfung. Die Spezialisierung und die Professionalisierung als Produkt sozialer und ökonomischer Arbeitsteilung haben den sozialen Gesamtprozess verlassen. Die zunehmende Komplexität der sozialen und

ökonomischen Arbeitsteilung führt dazu, dass komplexen soziokulturellen Systeme wirksame Mittel zur Selbstüberprüfung zur Verfügung stehen. Kunstformen wie das Theater, Schattenspiel, Tanztheater und professionelles Geschichtenerzählen konfrontieren die Gesellschaft mit ihren Schwächen und suchen sie zu ergründen, ihre Anführer werden zur Rechenschaft gezogen, geltende Werte und Glaubensvorstellungen werden außer Kraft gesetzt, typische Konflikte werden dargestellt und potentielle Lösungen vorgeschlagen. Hieraus zieht Turner den Schluss, dass das Theater seinen Ursprung im sozialen Drama hat (vgl. ebd., S. 14f.). Soziale Dramen sind für Turner das Material der Erfahrung, aus denen heraus sich kulturelle Darstellungsformen entwickeln (ebd., S. 123f.). Bevor ich unter V.8.2 diesen Gedanken in Bezug auf die Kunstform des Theaters weiter verfolge, möchte ich folgenden Kapitel den bereits erwähnten Inhalt des Einflusses Diltheys auf Turners Theorie des sozialen Dramas kurz ausführen (V.8.1.).

V.8.1 Eine Ethnologie des Erlebens

Turner erlernte in seiner Lehrzeit als Ethnologe das Begriffssystem und die Methodik des Positivismus und des Funktionalismus, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll. Er bemängelt an diesen Systemen, dass sie ihm in der Anwendung nur einen Ausschnitt in die Bewegung sozialer Dramen offen legten. Beschrieben werden konnten z. B. die Beteiligten der sozialen Dramen, ihre sozialen Rollen und deren Verhalten, es konnten biographische Daten erhoben werden und es konnte eine strukturelle Einordnung der Rollen innerhalb des Sozialsystems der jeweiligen Gemeinschaft erfolgen. Vom Standpunkt des Ethnologen allerdings, der Motive und Emotionen der Handelnden, die Ereignisse produzieren nicht als Sachen und Dinge behandeln möchte, sondern auch in den Ereignissen und Handlungen Emotionalität, Zweck und Bedeutung sieht, wendet Turner den Begriff *Erlebnis* von Dilthey an.

Lange bevor ich auch nur ein Wort von Wilhelm Dilthey gelesen hatte, teilte ich seine Auffassung, daß bei der Erforschung menschlichen Handelns »Erlebnisstrukturen« grundlegende Untersuchungseinheiten darstellen. (Turner 1989, S. 99)

Anders als Kant, der die Daten der Erfahrung als formlos beschreibt, geht Dilthey davon aus, dass „(...) jede wahrnehmbare »Vielheit« (...)“ bestimmte formale und analytisch erreichbare Beziehungen zeigt (ebd., S. 16), die Dilthey „formale Kategorien“ nennt (vgl. ebd., a.a.O.). Alles Denken ist demnach auf diese Grundeinheiten zurückzuführen, die z. B. Ganzes und Teil oder Ähnlichkeit und Unterschiede umfassen. Allerdings, so Dilthey, ist das menschliche Erleben an formalen Aspekten rei-

cher als es in diesen allgemeinen formalen Kategorien zum Ausdruck kommt. Die ursprünglichen Daten entfalten sich im inneren Erleben des Menschen und ihre Kategorien heißen Instinkt und Form, erst das Denken gibt ihnen anschließend einen Strukturzusammenhang. Diese Strukturen, die einem Erlebnis zugrunde liegen können nicht mit kognitiven Strukturen gleichgesetzt werden. Auch wenn das Erkennen von Strukturen in strukturfunktionalistischer Tradition ein unverzichtbarer Aspekt der Analyse ist, durch den Erlebnisse verallgemeinert werden können, so bedeuten Erlebnisstrukturen für Dilthey neben dem Denken als Mittel der Erkenntnis auch das Fühlen und das Wollen. Erlebnisstrukturen sind neben der kognitiven Ebene, volitional und affektiv. Die kognitiven, volitionalen und affektiven Dimensionen sind für sich genommen „(...) Kürzel für eine Vielzahl von Vorgängen und Fähigkeiten (...)“ (ebd., S. 99). Die Weltsicht Diltheys – so Turner – nimmt den Menschen in seiner Gesamtheit in das Blickfeld, als ein Wesen, das spürt, wahrnimmt und sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzt. In der Diltheyschen Argumentation wird das Erlebnis als Prozess verstanden, das nach einer Ausdrucksmöglichkeit verlangt (vgl. ebd., S. 18). Und dieser Ausdruck erfolgt durch die kulturelle Darstellung wie z. B. das Ritual, eine Theaterdarstellung oder ein dichterisches Werk (vgl. ebd., a.a.O.). Der abschließende Ausdruck von Erlebnissen in künstlerischer Darstellung macht sichtbar, was sich an der Oberfläche des soziokulturellen Lebens nicht offen zeigt, jedoch vorhanden ist.⁷⁴ Die Darstellung eines Ereignisses, eines Erlebnisses, einer Erfahrung durch den Künstler selbst gibt dem Erlebten – so Dilthey – Bedeutung. Nach Dilthey hat jedes Erlebnis eine Verlaufsstruktur.

1. Jedes Erlebnis hat einen Wahrnehmungskern – Freude oder Schmerz mögen intensiver empfunden werden als bei Verhaltensweisen, die der Routine und der Wiederholung unterliegen.
2. Bilder vergangener Erlebnisse tauchen auf, die sich durch » ungewöhnliche Klarheit der Konturen, Stärke der Empfindung und Energie der Projektion« auszeichnen.
3. Vergangene Erlebnisse rufen jedoch solange keine Reaktionen hervor, wie nicht die ursprünglich mit ihnen verbundenen Gefühle neu belebt werden können.
4. Die »Bedeutungs«-Produktion erfolgt durch das »einfühlende« Nachsinnen über die zwischen vergangenen und gegenwärtigen Erlebnissen bestehenden Zusammenhängen. Dilthey unterscheidet hier zwischen Bedeutung und Wert. Wert haftet grundsätzlich einem Erlebnis in der bewußten Gegenwart an und ist der affektiven Freude an der Gegenwart eigen. Werte sind nicht systematisch miteinander verknüpft. Mit den Worten Diltheys: »So erscheint das Leben unter dem Wertgesichtspunkt als eine unendliche Fülle von positiven und negativen Daseinswerten. Es ist wie ein Chaos von Harmonien und Dissonanzen. Jede von diesen ist ein Tongebilde, das eine Gegenwart erfüllt; aber sie haben zueinander kein musikalisches Verhältnis«

⁷⁴ Die Etymologie des Wortes *Performance* hat sich aus dem altfranzösischen *parfounir* ab und bedeutet sowohl *abschließen*, *vollenden* und *sorgfältig durchführen*. Damit ist eine Darstellung gleichzusetzen mit dem Abschluß eines Erlebnisses (vgl. Turner (1989), S. 18).

(G.S., Bd. VII, S. 202). Der Vorgang der Bedeutungsentdeckung und –produktion besteht dagegen darin, Vergangenheit und Gegenwart in ein »musikalisches Verhältnis« zu bringen. Es genügt jedoch nicht, daß ein Erlebnis für denjenigen Bedeutung besitzt, der es hat.

5. Ein Erlebnis ist nie wirklich abgeschlossen, solange es nicht »ausgedrückt«, d. h. anderen nicht auf verständliche Weise, sprachlich oder anders, mitgeteilt wird. Kultur ist gerade das Ensemble solcher Äußerungen – das der Gesellschaft verfügbar und der einführenden Durchdringung durch den »Geist« anderer zugänglich gemachte Erleben Einzelner. Aus diesem Grund sprach Dilthey von Kultur als »objektiviertem Geist«. Nach Dilthey vollzieht sich »die Erweiterung unseres Wissens über das im Erleben Gegebene durch die Auslegung der Objektivationen des Lebens, und diese Auslegung ist ihrerseits nur möglich von der subjektiven Tiefe des Erlebens aus« (G.S., Bd., VII, S. 152). (ebd., S. 18f.)

Diese subjektiven Tiefen lassen sich durch Introspektion und auch das betrachtende Forschen anderer objektivierten Erlebnisse ergründen, auf der anderen Seite kann das Erforschen fremder Lebensäußerungen Ansätze für die Selbsterforschung anbieten. Lebensäußerungen lassen sich nach Dilthey in unterschiedliche Klassen einordnen: in Vorstellungen, die sehr allgemein sind und damit sehr genau weiter vermittelt werden können. Hier erfahren wir nichts über das Bewusstsein der Person, die die Vorstellungen im Original hervorgebracht hat, somit wird eine Tiefe nicht weiter gegeben. Eine weitere Lebensäußerung sind Handlungen. Handlungen dienen dazu, einen Zweck zu erfüllen. Aus der Wahrnehmung der Handlung ist der Zweck einer Handlung für Außenstehende ableitbar, ohne dass dabei die Handlung zum Ausdruck des Zwecks diene. Dies trifft sowohl auf Handlungen im Privatbereich wie auch auf Handlungen in der öffentlichen Sphäre von z. B. Gesetzgebern oder größeren Gruppen zu. Turner jedoch – anders als Dilthey – unterstellt zahlreichen Handlungen eher unbewusste Zwecke und Ziele. Das unbewusste Gestalten ist besonders in der dritten Klasse von Lebensäußerungen von Bedeutung, in der Entstehung von Kunstwerken. Anders als bei politischen Äußerungen, in denen Unwahrheiten aus Parteiinteressen und egoistischen Motiven authentisches Erleben unterdrücken, errathen Kunstschaffende unbewusst die Wahrheit und berühren Grenzbereiche. Die Ahnungen der Kunstschaffenden in Kunstwerken manifestiert, ermöglichen den Schauenden, Hörenden und Lesenden den Raum zum Nachdenken und eröffnen so eine unbewusste Dimension des Lebens. Bezogen auf die Prozesseinheit des sozialen Dramas ist damit die dritte Phase des sozialen Dramas angesprochen, in der sich die Dimension der Kunst entfaltet.

Rekapitulierend haben wir also einen Pfad verfolgt, der von der dritten Phase des sozialen Dramas zur theatralischen Darstellung führte, die mit dem »fünften Moment« eines Diltheyschen *Erlebnisses* oder einer strukturierten Einheit des Erlebens verknüpft wurde. In diesem Moment geschieht es, »daß sich in ihm (dem Dichter, Künstler oder Dramatiker) die Bilder und deren Verbindungen frei über die Grenze der

Wirklichkeit hinaus entfalten« (Dilthey, G.S., Bd. VI, S. 137). Der Künstler versucht, die Essenz des Erlebnisses zu ergründen. Indem er das tut, ermöglicht er den freien Zugang zu den Tiefen, in denen »das Leben das Leben begreift.« (ebd., S. 21)

Die Integration der affektiven Dimension innerhalb der Herangehensweise an beobachtbare Ereignisse ist auch im Umgang mit der Kategorie Kultur sinnstiftend. Turner rekurriert hier auf Edward Sapir und hebt hervor, dass das Konstrukt Kultur nie unpersönlich sein kann. In diesem Sinne ist die Kategorie Kultur so zu verstehen, dass die verschiedenen Bereiche einer Kultur „(...) nur als die besondere Eigenart bestimmter Individuen verstanden werden (...), die den kulturellen Dingen den Stempel ihrer eigenen Persönlichkeit aufdrücken (...)“ (Sapir 1934, 412; zit. n. ebd., S. 99). Auch hier können Menschen nicht nur als denkende Wesen, sondern auch als Individuen mit Wünschen und Gefühlen angenommen werden, die in ihren Gedanken sind und die ihre Motivationen beeinflussen. Auch Sapir steht dem „(...) kulturellen Überdeterminismus als verdinglichtes kognitives Konstrukt des Ethnologen, dessen »entmenschlichte« Kultur kaum mehr als »eine Ansammlung einander lose überlappenden Vorstellungen und Handlungssysteme ist, die durch verbale Gewohnheit dazu gebracht werden können, wie ein geschlossenes Verhaltenssystem zu erscheinen« (ebd. 411) (...)“ kritisch gegenüber (ebd., S. 99). Eine Ethnologie des Erlebens, so Turner, hat sowohl „psychologische Eigenschaften von Individuen“ wie Eigenschaften der Kultur zu berücksichtigen. Auch Sapir hebt hervor, dass das Individuum die Kultur aktiv entdeckt, sie ist ihm „(...) niemals gegeben (...)“ ist. Der Prozess, um besonders die eigene Herkunftskultur kennen zu lernen ist nie abgeschlossen, ebenso trifft dies auf das Kennen- und Erlernen anderer Kulturen zu. Sowohl die eigene als auch die andere Kultur verändern sich ständig. Turner resümiert, „(...) daß zu den vielen Aufgaben des Ethnologen nicht nur strukturalistische und funktionalistische Analysen statistischen und textlichen Materials [gehören] (...), sondern auch das Begreifen der den realen sozialen Lebensprozessen zugrunde liegenden Erlebnisstrukturen (...)“ (ebd., S. 100). Damit bedeutet die Behandlung und die Thematisierung von Kultur immer auch die bewusste Zurkenntnisnahme subjektiver Einflüsse. Kultur ist demnach nie eine unpersönliche und objektive Dimension. So kann Kultur für Außenstehende zwar auf rationaler Ebene verstanden werden, sie kann jedoch auch in affektiver Weise erlebt und nachvollzogen werden. Eine Methode Kultur erlebbar zu gestalten, ist der Transfer ethnographischen Materials in ein Theaterstück.

V.8.2 Die kulturelle Darstellungsform Theater

Ausgehend von dem englischen Wort „acting“ bedeutet dieses Wort neben anderen Bedeutungen einerseits alltägliches Handeln wie andererseits das professionelle Darstellen auf der Bühne (vgl. Turner 1989, S. 161). Im Alltag können Individuen verschiedene Rollen spielen abhängig von der Situation, in der sie sich befindet. „Eine Rolle spielen“ bedeutet auch etwas zu verheimlichen, überspielen zu müssen oder einer wichtigen Tätigkeit nachgehen und somit „eine Rolle spielen“.

Andererseits sprechen wir von der »großartigen Darstellung« auf der Bühne als Quelle einiger der tiefsten und »wahrsten« Einsichten in die Condition humana. Schauspielern ist deshalb beides: zugleich Arbeit und Spiel, erhaben und ludisch, Vortäuschung und Ernst, weltliches Handeln und das, was wir im Ritual oder Theater tun bzw. sehen. (ebd., S. 162f.)

Kulturelle Darstellungsformen in der Zeit vor dem griechischen Theater stellten Konflikte zwischen den Göttinnen und Göttern und Klanen, das Ringen um Positionen, Macht, heilige Ressourcen, Konflikte in Verwandtschaftsbeziehungen dar. Rekurrend auf Phyllis Hartnoll entfaltete sich die griechische Tragödie aus einem Liederrhythmus (Dithyrambus), welcher zu Festen am Altar des Dionysos gesungen wurde. Daneben wurde der Liederrhythmus des Dithyrambus zur begeisterten Erzählung über Helden, Götter und Gottheiten angewandt. Das Theater, so Turner, hat sich ursprünglich aus dem Ritual entwickelt (ebd., S. 182).

Die Taten dieser guten und bösen Helden (...), ihre Kriege, Fehden, Ehen und Ehebrüche sowie das Schicksal ihrer Kinder, die so oft für die Sünden ihrer Eltern zu leiden hatten, sind eine Quelle dramatischer Spannungen und lassen so wesentliche Elemente des Konflikts entstehen – des Konflikts zwischen Mensch und Gott, gut und böse, Eltern und Kind, Pflicht und Neigung. Das konnte zu Einsicht und Versöhnung der konfligierenden Elemente – denn eine griechische Tragödie musste nicht unbedingt tragisch ausgehen – oder zu Uneinsicht und Chaos führen. (Hartnoll, S. 8f., zit. n. Turner 1989, S. 161)

Turner fügt dem Kommentar von Hartnoll hinzu, dass die griechischen Theaterstücke der Komödie und der Tragödie Spiegelungen der damaligen Zeit darstellten. Sie sind, Bezug nehmend zu Geertz „soziale Metakommentare“ und waren „(...) äußerst »reflexiv«“ (vgl. ebd., S. 163f.). Als Spiegel der gesellschaftlichen Verhältnisse untersuchten sie deren Sozialstruktur und deren Prämissen und entwickelten teilweise auf der Basis der bekannten soziokulturellen Struktur alternative Formen. Insofern vermutet Turner, dass die Form des Theaters möglicherweise die aktivste „kulturelle Darstellungsgattung“ ist (ebd., S. 164). Im Theater stellt sich eine Gesellschaft in einem Stück selber dar, gesellschaftliche Erfahrungen werden interpretiert neu erzählt. In komplexen Gesellschaften deutet Turner deren Darstellungsformen als einen „(...) „Spiegelsaal (...) oder besser als ein[en] Saal mit Zauberspiegeln (...), in denen sich soziale Probleme, Auseinandersetzungen und Krisen (...) als vielgestaltige Bilder

widerspiegeln, die zunächst in für eine Gattung typischen Werken transformiert, evaluiert und diagnostiziert, dann in eine andere Gattung, die bestimmte Aspekte besser untersuchen kann, verschoben werden, bis viele Facetten des Problems beleuchtet und bewusster Bewältigung zugänglich gemacht worden sind. Die Spiegelungen in diesem Spiegelsaal sind unterschiedlicher Natur, einige vergrößern, andere verkleinern, wieder andere verzerren die Gesichter derer, die in sie hineinblicken. Sie verzerren aber auf eine Art und Weise, daß die, die in sie hineinblicken, nicht nur zum Nachdenken anregt, sondern auch starke Gefühle und der Wille zur Veränderung der Alltagsangelegenheiten im Betrachtenden geweckt werden.“ (ebd., S. 165f.).

Während das Theater einerseits die Distanz eines Spiegels zum Leben wahrt, ist andererseits seine Nähe zum Leben der Grund dafür, daß es die im Hinblick auf Konflikt – denn Leben ist Konflikt und Wettkampf nur eine Unterart von Konflikt – zum Kommentar oder »Meta-Kommentar« am besten geeignete Form ist. (ebd., S. 166f.)⁷⁵

Ein Genre des Theaters, der diesen Zweck besonders zu erfüllen scheint, ist das *Experimentelle Theater*.

V.8.3 Das Experimentelle Theater

In komplexen Gesellschaften so genannter Zivilisationen hat sich das Theater zu einem spezialisierten Bereich entwickelt, in dem das Experimentieren mit Darstellungsformen erlaubt und damit auch die Abwendung von der aristotelischen Dramenstruktur legitim ist. Diese Distanzierung ist deswegen möglich, weil das Theater als Ausdrucksform der dritten Phase des sozialen Dramas zuzuordnen ist, in der sozialen Prozessen Sinn und Bedeutung verliehen werden soll. Theater reproduziert nicht einfach das soziale Drama, sondern dramatisiert es, es übersteigert richterliche und rituelle Prozesse. Theater untersucht, beinhaltet Anteile richterlicher Entscheidungs- und Urteilsmacht und integriert ebenso Anteile religiöser Handlungen: es kann sakral, mystisch und übernatürlich sein (vgl. Turner 1989, S. 15).

Formen des *Experimentellen Theaters*, das in den sechziger und siebziger Jahren seine Höhepunkte in den USA erlangte, setzen sich mit den rollendarstellenden Individuen der modernen Gesellschaft auseinander und bringen das entfremdete Individuum der modernen Gesellschaft auf die Theaterbühne. Rollen in der modernen Gesellschaft als Angestellte und Angestellter oder Schülerin und Schüler müssen ihr eigenes Selbst verbergen (vgl. Turner, S. 186).

Das weltliche, indikativische Theaterspielen scheint hier die Domäne des Fiktiven, des Falschen, der Ablehnung »bestimmter festumrissener Identität« zu sein. Gegen

⁷⁵ Turner, Victor (1957): Schism and Continuity: Sozialer Konflikt als Soziales Drama.

dieses »Theaterspielen« haben sich solche Meister des experimentellen Theaters (die Theater, selbst wenn es »Stücke inszeniert«, als Gegenschlag gegen die Falschheit auffassen) wie Grotowski, Brook, Schechner, Suzuki und andere, die in Stanislawski, Delsarte, Meyerhold, selbst Artaud ihre Vorgänger haben, gewandt oder Widerstand geleistet. (ebd., a.a.O.)⁷⁶

Das *Experimentelle Theater* entspricht einem wieder hergestelltem Erleben, es bietet eine ästhetische Form der „kommunizierbaren Weisheit“ (ebd., S. 25) und ermöglicht ein besseres Verstehen erlebter Wirklichkeit. In dieser vermittelten Form bietet es eine Hilfe, sich selbst, aber auch andere Zeiten und andere kulturelle Voraussetzungen, die das Erleben von Wirklichkeit gestalten, besser zu begreifen (ebd., S. 25f.). Die Entstehung des Experimentellen postmodernen Theaters, so Turner, trägt „(...) den Samen einer fundamentalen Kritik an *allen* bisher bekannten Sozialstrukturen in sich (...)“ (ebd., S. 185). Ein Regisseur, der sich von der klassischen Form des Dramas abwandte und die sozialen Dramen seiner Zeit durch die freie Entfaltung von Bildern über die reale Wahrnehmung hinaus in ihren wesentlichen Aussagen zu erfassen versuchte, war Richard Schechner. Die Theaterprozesse, die der Entscheidung Schechners für einen dramatischen Stoff folgten, waren „(...) wie eine Transformation der Diltheyschen inneren Bewegung vom Erlebnis im Sinne unmittelbaren Erlebens zum bedeutungsvollen, ästhetischen Produkt, dem Kunstwerk (...)“ (ebd., S. 21). Zumeist fand Schechner den dramatischen Stoff in einem Problem in oder aus seiner unmittelbaren Umgebung, und er suchte einen Text oder ein Manuskript, das dieses Problem widerspiegelte und es zu klären half. Daran anknüpfend entfaltete sich der Werkstatt-Prozess (V.8.3.1.), für den er sich gewöhnlich ein Jahr Zeit lies. Vorgeschriebene Texte existierten in dieser Arbeitsmethode nicht, sie können während der Proben entstehen, sie können auch aus Ausschnitten verschiedener Texte zusammengefügt werden. Die Arbeit und ihre Elemente wie Regisseur, Schauspielerinnen und Schauspieler, Raum, Sprache, Requisiten, Körperübungen können sich immerwieder neu zusammensetzen und dienen als Spiegel eines gemeinsamen Willens der Arbeitsgruppe, d. h. die Mittel sind zwar vielfältig, sind aber nicht genau festgelegt. Diese Art und Weise der unfixierten Arbeitsmethode wiederum sollte das Erleben der Künstler wiedergeben, die sich zum Zeitpunkt des postmodernen Theaters mit der zunehmenden Computerisierung der Kommunikation und des Transports, nicht zuletzt mit der nuklearen Zerstörungsmöglichkeit des Lebensraums konfrontiert sahen und somit auch mit dem Ende humanistischer Grundsätze. In dem

⁷⁶ Vgl. Grotowski (1987), S. 95-97: On the Road to Active Culture: The Activities of Grotowski's Theatre Laboratory Institute in the Years 1970-1977.

Artikel *The End of Humanism* setzt sich Schechner mit dem Begriff *Erleben* auseinander, engt ihn jedoch aus der Perspektive Turners zeitlich und räumlich zu sehr ein, nämlich als ein *gewöhnliches lineares Geschehen* und ordnet es dem menschlichen Handeln zu wie es in der Renaissance aufgefasst wurde.⁷⁷ Turner erwidert, dass der Begriff Erlebnis und sinnverwandte Begriffe in vielen Sprachen, die vom Indoeuropäischen abstammen, zu finden sei. Etymologie lässt sich als ein vielschichtiges System begreifen, das historische Erfahrung speichert und sich in Schichten im System abgesetzt hat, d. h. ehemalige Sinnbedeutungen von Worten beeinflussen aktuelle Wortbedeutungen. Das Wort *experience* (*Erfahrung, Erlebnis*) wird von dem Wissenschaftler Julius Pokorny auf die indogermanische Wurzel *per* (*versuchen, probieren, riskieren*) zurückgeführt, daraus resultiert das griechische *peira* (*Erfahrung, Versuch*) und ist Ursprung unseres Wortes *empirisch*. *Per* ist auch die Wurzel für das germanische *fera*, aus dem das altenglische *faer* (*Gefahr, plötzliches Unglück*) stammt und aus dem sich das englische *fear* entwickelte. Über die griechische Linie lassen sich also kognitive Strukturen erkennen, über die germanische Linie lassen sich affektive Strukturen erkennen, deren Ursprung im indogermanischen *per* liegen. Das Wort *experience* stammt in viel direkterer Weise vom lateinischen *experientia* (*Versuch, Prüfung, Experiment*) ab und ist abgeleitet von *experiens*, Partizip Präsens von *experiri* (*versuchen, prüfen*). Darin liegen *ex* (*aus*) und *per*, aus dem sich lateinische Begriffe wie *periculum* (*Versuch, Gefahr, Risiko*) ableiten. In diesem Gedankengang zeigt sich, dass es eine Verbindung zwischen Erfahrung, Erlebnis und Risiko zu geben scheint und das wiederum verweist mehr auf Krise und Drama als auf eine rein kognitive Lernart. Leider kann an dieser Stelle nicht weiter auf Sinnbedeutungen und vielschichtigen Tiefenstrukturen des Wortes *Erlebnis* weiter eingegangen werden. Turner kommt mit seinen Ausführungen über die verschiedenen Sinnbedeutungen und Abstammungen des Begriffs *Erlebnis* zu dem Schluss, dass es sich hierbei um „(...) die Bedeutung von Reise, Prüfung (des eigenen Selbst, der Annahmen über andere), rituellem Übergang, der Gefahr oder dem Risiko ausgesetzt sein und Quelle der Furcht (...)“ handelt (ebd., S: 25), was im Sinne Diltheys dem *Erleben* und *Durchleben* von Ereignissen gleichkommt. Erlebnisse wie Heirat, Tod oder Geburt bleiben jedoch solange unbeendet solange sie nicht durch reflexive Momente zu einem Ab-

⁷⁷ Schechner, Richard (1982): *The End of Humanism: Writings on Performance*. New York: Performing Arts Journal Publications.

schluss finden und ihnen *Bedeutung* zugesprochen wird. Aus den Erlebnissequenzen mit abschließender Rückbesinnung sind Gestaltungsmöglichkeiten zur Optimierung der Zukunft möglich, in denen begangene Irrtümer und potentielle Gefahren ausgeschlossen werden können. Das *Experimentelle Theater* stellt Erlebnisse wieder her und stellt sie dar; durch die Wiederherstellung ursprünglicher Erlebnisse gewinnen diese an Bedeutung und erhalten eine ästhetische Form. Die ästhetische Form bietet die Chance Weisheit zu kommunizieren und hilft anderen sich selbst und darüber hinaus die Zeit- und Kulturbedingungen jeweiliger originaler Lebenserlebnisse, besser sehen und nachvollziehen zu können.

Obwohl Richard Schechner und ich [Turner, Anm. Sh. S.] das Problem von verschiedenen Seiten angehen, sehen wir beide im Theater ein wichtiges Mittel der interkulturellen Überlieferung schmerzlich gewonnener Erfahrung. Vollkommenes transkulturelles Verstehen wird wohl niemals möglich sein, wenn wir aber die sozialen Dramen, Rituale und Theaterstücke der jeweils anderen im vollen Bewusstsein der Besonderheiten ihres ursprünglichen sozialen Kontextes aufführen, werden die Schauspieler schon allein aufgrund der Dauer und Intensität des von Schechner so genannten »Trainings-Proben-Vorbereitungs-Prozesses« andere Weisen der Wahrnehmung und des Erfassens der »Realität« übernehmen – eine Realität, die wir für alle Zeiten mit Hilfe symbolischer Formen zum Ausdruck zu bringen trachten. (ebd., S. 26)

Mit der Hilfe von Theatermachern des *Experimentellen Theaters* strebt Turner eine Ethnologie und ein *Theater des Erlebens* an, um kulturelle Inhalte von einer abstrakten auf eine nahbare Ebene zu transformieren. Auf der Basis von Verstehen und Erleben sollen sowohl die eigene Person als auch die Wechselwirkungen zu anderen Personen und ihren Lebensäußerungen erfahrbar werden. Diese anderen Personen sind Personen aller Kulturen und Länder, über die ausreichendes Textmaterial zur Verfügung steht, die zu Theaterzwecken verwendet werden können. Das Textmaterial, das die Grundlage für eine Darstellung bietet und transkulturelle Kommunikation ermöglichen soll, besteht aus Ethnographien, Literatur und rituellen und dramatischen Traditionen.

Zum ersten Mal vielleicht ist es möglich, gemeinsame kulturelle Erfahrungen miteinander zu teilen und durch die Darstellung objektiven Geistes in ihrer ursprünglichen affektuellen Konturierung wiederherzustellen. Dies mag ein demütiger Schritt weg von der uns mit Sicherheit erwartenden Zerstörung sein, wenn wir weiterhin bewusst im Interesse der Macht und des Profits wechselseitige Missverständnisse kultivieren. Wir *können* aus den Erfahrungen anderer lernen, indem wir die kulturell überlieferten Erlebnisse anderer Völker spielend und darstellend nacherleben. (ebd., S. 26f.)

Der wesentliche Transfer kultureller Inhalte ist dann gelungen, wenn die Bühnendarstellung die affektive Ebene kultureller Inhalte integriert und dadurch Inhalte spürbar werden lässt.

V.8.3.1 Die Umsetzung von Ethnographien in Theaterstücke: Ein Workshop

Der Ethnologie als Pädagogik, in der Menschen die Subjekte der Analysen sind, fehlt es – so Turner – im Studium an „(...) lebendige[r] Qualität (...)“ (Turner 1989, S. 140). Turner geht der Frage nach wie man die Bedeutung Teil einer anderen Gesellschaft zu sein, vermitteln kann. Als Möglichkeit erwägt er das Umschreiben von Ethnographien in Theaterstücke, um sie im Seminar aufzuführen mit der Absicht die Rollen und Mitglieder einer anderen Kultur von innen heraus zu verstehen und zu spüren als wäre der Andere man selbst und umgekehrt. Es geht nicht darum, die Rolle des Anderen in der eigenen Kultur zu spielen. Von der Theatererfahrung kehrt man dann zu den Ethnographien zurück (vgl. ebd., S. 141). Dieser Prozess erfordert eine interdisziplinäre Vorgehensweise, in der es erforderlich wird, Daten aus verschiedenen Gattungen wie Biographie, Literatur, Geschichte etc. zu befragen. Auch in der Umsetzung einer Ethnographie in eine Aufführung mit einer anschließenden neuen Betrachtung der Ethnographie ist eine interdisziplinäre Herangehensweise ratsam.

Professionelle auf dem Gebiet des Dramas in unserer eigenen Kultur – Stückeschreiber, Regisseure, Schauspieler, selbst Bühnenarbeiter – machen sich eine jahrhundertlange Theatererfahrung zunutze. Im Idealfall sollten wir Mitglieder der im Stück dargestellten Kultur zu Rate ziehen oder, was noch besser wäre, mitwirken lassen. Manchmal haben wir vielleicht das Glück, professionelle Theaterleute aus der Gesellschaft, die wir studieren, zur Mitarbeit zu gewinnen. Auf jeden Fall können Professionelle, die das Theaterfach von innen kennen, von großer Hilfe sein. Ich erhielt die Gelegenheit, diese Spekulationen in der Praxis zu prüfen, als mich Richard Schechner zusammen mit zwei Kollegen, den Sozialwissenschaftlern Alexander Alland und Erving Goffman, einlud, an »einem intensiven Workshop« zur »Erforschung der Nahtstelle zwischen Ritual und Theater..., zwischen sozialem und ästhetischem Drama« und anderen Grenzbereichen zwischen den Sozialwissenschaften und den darstellenden Künsten teilzunehmen. Ich hatte mir oft Gedanken darüber gemacht, welche Beziehungen zwischen den, von Ethnologen beschriebenen Verlaufsformen des sozialen Konflikts in vielen Gesellschaften und den kulturellen Darstellungsgattungen besteht. Einige Jahre zuvor hatten mich gemeinsame Freunde darauf aufmerksam gemacht, daß Schechner aus der Perspektive des Theaters am gleichen Problem interessiert war. Die Zusammenarbeit von Colin Turnbull (*The Mountain People*, 1972) und Peter Brook, der Turnballs Monographie über die Ikt in Uganda in einer Reihe dramatischer Episoden umwandelte, machte mir bewußt, daß es möglich ist, geeignete Ethnographien in Theaterstücke umzuschreiben. Dieses Experiment überzeugte mich davon, daß eine Zusammenarbeit zwischen Ethnologen und Theaterleuten nicht nur möglich war, sondern auch ein wichtiges Lehrmittel für beide Partnergruppen in einer Welt werden konnte, in der viele Teilgruppen heute den Wunsch haben, einander kennenzulernen. Wenn es wahr ist, daß wir, indem wir die Rolle des Anderen spielen, etwas über uns selbst erfahren, könnten Ethnologen, diese Kulturvermittler *par excellence*, vor der Herausforderung stehen, dies sowohl zu einem interkulturellen wie auch intrakulturellen Wagnis machen. (ebd., S. 142f.)

Eines der wesentlichen Ziele, die Turner mit dieser Methode verfolgt, ist neben der Aufdeckung von Strukturmustern, persönliche Gefühle, Wünsche, Verletzlichkeiten und Fehler zu zeigen, die bei einer rein objektiven Betrachtung verloren gehen, „(...)“

was eine aseptische Theorie menschlichen Verhaltens zur Folge hat, die im Grunde auf »wissenschaftlichen«, an einer mechanischen Kausalität orientierten Glaubensgrundsätzen des 18. Jahrhunderts basiert. Gefühle und Wünsche sind keine Verunreinigungen der kognitiven Essenz, sondern machen unser Menschsein aus; wenn die Ethnologie wirklich eine Wissenschaft vom menschlichen Handeln werden will, muss sie diese Gefühle und Wünsche ebenso ernst nehmen wie die Strukturen, die manchmal vielleicht die toten Hüllen des seiner Motivationen entleerten Handelns sind (...)“ (ebd., S. 143f.).

In der Zusammenarbeit mit Richard Schechner, einem Regisseur des Experimentellen Theaters beabsichtigte Turner mit Ethnologie- und Theaterstudenten Ethnographien in Theaterstücke umzuformulieren. Als Arbeitsgrundlage dienten Turners Ethnographien, die er in die Form des sozialen Dramas eingeordnet hatte. In einem ersten Arbeitsschritt wurden die kulturellen Annahmen der vorliegenden sozialen Dramen offen gelegt, dabei lag die Hauptmotivation darin, ein Gefühl dafür zu vermitteln, was es – wie in einem Fall – bedeutet, in einem Dorf der Ndembu auf dem afrikanischen Kontinent zu leben.

Konnte das überhaupt mit ein paar groben Zügen, ein oder zwei Gesten erreicht werden? Selbstverständlich nicht, es mag aber Mittel geben, Menschen körperlich so gut wie geistig in eine andere (physisch nicht präsente) Kultur zu verwickeln. (ebd., S. 146)

Intensiv gestaltete sich der Probenprozess, der von Richard Schechner angeleitet wurde. Die Proben sind zeitlich unbegrenzt und angereichert mit verschiedenen Atem- und anderen Körperübungen. Die Rollen werden zum Teil von den Schauspielerinnen und Schauspielern selbst verteilt, nicht vom Regisseur.

In diesem Prozeß bewegt sich nach Schechners Auffassung der Schauspieler, indem er die Rolle eines – durch das Stück vorgegebenen – Anderen spielt, unter dem intuitiven und erfahrenen Auge des Regisseurs/Produzenten vom »Nicht-Ich« (der geplanten Rolle) zum »Nicht-Nicht-Ich« (der realisierten Rolle). Für Schechner stellt diese Bewegung eine Art Schwellenphase dar, in der alle Arten von Erfahrungsexperimenten möglich, ja notwendig sind. Diese Art des Schauspielers unterscheidet sich von jener, die sich auf überragende professionelle Techniken verlässt, um nahezu jede westliche Rolle mit Ähnlichkeit nachzuahmen. Schechner zielt eher auf *poiesis* als auf *mimesis*: auf das Machen, nicht auf das Vortäuschen. Die Rolle wächst mit dem Schauspieler, sie wird wahrhaft geschaffen im Prozeß der Proben, der zuweilen schmerzhaft Augenblicke der Selbstenthüllung mit sich bringt. Eine solche Methode eignet sich besonders für den ethnologischen Unterricht, weil die >mimetische< Methode nur vertrautes Material (westliche Verhaltensweisen) bewältigen wird, während sich mit der >poietischen< Methode unvertrautes Material handhaben lässt, da sie das Verhalten von innen wiedererschafft. (ebd., S. 146f.)

Rollen, die der eigenen Kultur und dem eigenen Umfeld entstammen, sind für die Schauspielerin und den Schauspieler überwiegend selbstverständlich, handelt es

sich um Inhalte anderer Kulturen, müssen Schauspielerinnen und Schauspieler die Regeln neu erlernen, die die kulturelle Basis einer Rolle darstellen. Dieser Lernprozess geschieht nach Turner darin, indem zwischen dem Gelernten und der Darstellung ein dialektisches Verhältnis besteht. Das Lernen erfolgt durch die Darstellung und das auf diese Art Gelernte wird erneut dargestellt.

In einem Folgeschritt trägt Turner seine Texte den Schauspielerinnen und Schauspielern mit eigenen Kommentaren vor. Darüber gewinnen die Darstellenden ein Gefühl für die Atmosphäre und die Stimmung des Dorflebens der Ndembu, die sie für ihre Beziehung zu den Rollen benötigen. Sie studieren Tänze der Ndembu ein und lernen auf diese Art ihre Musik kennen. In einem nächsten Schritt werden Requisiten in die Arbeit eingeführt, mit deren Hilfe ein „Bewältigungsritual“ der Ndembu gespielt und nachempfunden wird. Wider den Erwartungen Turners erschien die Ritualinszenierung den Anwesenden als authentisch.

Später berichteten die Workshop-Teilnehmer, sie hätten noch stundenlang über das Geschehen diskutiert. Alle waren der Meinung, dass die Darstellung des Ndembu-Rituals der Wendepunkt war und ihnen sowohl die Gefühlsstruktur des sozialen Dramas und die Spannung zwischen Parteigeist und Sündenbocktum als auch das tiefempfundene »Zusammengehörigkeitsgefühl« der Dorfbewohner vermittelte. Die Darstellung zeigte ihnen auch, wie man aufgrund der Teilnahme an einem sich sowohl nichtsprachlichen als auch kognitiver Codes bedienenden Ritual ein umfassenderes kollektives und individuelles Verständnis der Konfliktsituation erlangen kann. (ebd., S. 153)

Die Frage, die am Ende bewegt:

Wir alle, Ethnologen und Theaterleute, hatten jetzt aber ein Problem, über das wir nachdenken konnten. Wie konnte man eine Ethnographie in ein Theaterstück umschreiben, dann das Stück spielen, dann darüber nachdenken, dann zum genaueren Verständnis wieder zur Ethnographie zurückgehen, dann ein neues Stück schreiben, dann dieses wieder spielen? Dieses interpretative Kreisen zwischen Daten, Praxis, Theorie und mehr Daten – eine Art hermeneutisches Katharinenrad, wenn man so will – liefert eine gnadenlose Kritik der Ethnographie. Nichts ist besser dazu geeignet, Unglaubwürdigkeiten in den von westlichen Forschern veröffentlichten Berichten aufzuspüren und in einer ethnographischen Geschichte unbehandelte oder ungelöste Fragen zu stellen, als wenn man die Rolle eines Angehörigen einer anderen Kultur in einer für diese Kultur typischen Krisensituation spielt. Dieser Mangel kann aber pädagogisch von Vorteil sein, wenn er die Studenten/Schauspieler motiviert, mehr Literatur über diese Kultur zu lesen. (ebd., S. 155f.)

Die Darstellung als Theaterstück fordert eine konzentrierte Zusammenfassung von Inhalten. Hierzu ist es erforderlich, dass die wesentlichen soziokulturellen Zusammenhänge genau bekannt sind und in der Darstellung zum Ausdruck kommen. Das Theaterstück selbst soll die individuelle Psychologie und den sozialen Prozess transportieren. Über das aus einer Ethnographie entstandene Theaterstück verweist die dramatische Darstellung auf kulturelle Subsysteme, die sich zum Beispiel durch Ri-

tuale konstituieren (vgl. ebd., S. 156). Die Verbindung verschiedener Genres wie z. B. die Verbindung von Theater und Film könnte dazu dienen, Handlungsebenen sichtbar zu machen, die sich im Unbewussten abspielen, um kulturelle Annahmen der darzustellenden Personen näher zu erklären. Turner fasst folgende Ergebnisse aus der Zusammenarbeit von Ethnologen, Tänzern und Theaterschaffenden zusammen: Ethnologen können Theaterschaffenden empirisches Material zur Umschreibung in ein Theaterstück vermitteln, so dass Kapazitäten aus der Ethnologie und aus der Theaterarbeit miteinander verbunden werden. Das erste entstandene Theater skript müsste im weiteren Verlauf ständig modifiziert werden, indem ethnologische Analyse und Inszenierung miteinander konstruktiv oszillieren. Dabei ist darauf zu achten, dass die Leitung – in diesem Fall die Regisseurin und der Regisseur – mit der Tiefenstruktur einer Kultur (ihrer Sozialstruktur, den vorherrschenden Regeln und Themen) vertraut sind. Studentinnen und Studenten der Ethnologie könnten die Studierenden des Schauspiels in diesem Prozess als Dramaturgen inhaltlich unterstützen. Der Ethnodramaturg ist darauf bedacht, die Texttreue zu wahren hinsichtlich der in ihm dargestellten Tatsachen und hinsichtlich der Analyse von Strukturen und Prozessen wie sie in der darzustellenden Gruppe existieren. Turner hält es darüber hinaus für erstrebenswert Ethnologiestudentinnen und -studenten auch darstellerisch tätig werden zu lassen.

Vielmehr bin ich der Meinung, daß ihre Teilnahme am Schauspielen ihr »wissenschaftliches« Verständnis der auf diese Weise dynamisch erforschten Kultur erweitern würde, da die Wissenschaft vom Menschen es, wie gesagt, mit dem »lebendigen Menschen« zu tun hat. Ich bin mir aber des von uns als »Objektivität« rationalisierten Vermeidungsverhaltens und Voyeurismus meiner Berufsgruppe bewusst. Vielleicht könnten wir ein wenig mehr von der kontrollierten Selbstaufgabe gebrauchen, die das Theater fordert! Als zweitbeste Alternative können wir jedenfalls die Rolle des Ethnodramaturgen übernehmen. (ebd., S. 158)

Die Reflexivität, die in dem hier vorgestellten Zusammenhang von Bedeutung ist, ist „(...) der Versuch der Vertreter einer allgemeinen Form menschlicher Existenz, der historischen Erfahrung des Westens, andere, ihnen bisher durch kognitiven Chauvinismus oder kulturellen Snobismus unzugängliche Form – in Keats'scher Metapher - »am Puls« zu verstehen (...)“ (ebd., S. 158). Turner kritisiert den ausbeuterischen Blick der westlichen Perspektive und des westlichen Menschen auf andere Kulturen basierend auf der Prämisse einer Trennung von Subjekt und Objekt, einer Trennung von Wir und Sie und konstatiert:

Der kartesische Dualismus bestand auf der Trennung von Subjekt und Objekt, des Wir vom Sie. Er hat aus den westlichen Menschen tatsächlich Voyeure gemacht und das Sehvermögen durch die Ausstattung mit Makro- und Mikroinstrumenten über-

trieben erweitert, um die Strukturen der Welt mit »Blick« auf ihre Ausbeutung besser erkennen zu können. Die tiefen Verbindungen zwischen Körper und Geist, unbewusstem und bewusstem Denken, Gattung und Selbst wurden, als ob sie für analytische Zwecke irrelevant wären, nicht mit Achtung begegnet. Die Reflexivität der Darstellung löst diese Verbindungen auf und demokratisiert sie auf diese Weise. (ebd., S. 159)

Reflexiv sein bedeutet dann, sich seiner selbst sowohl als Subjekt als auch als Objekt bewusst zu sein.

Im Prozess der Übersetzung des Stückes in eine Aufführung kann die ausführende Gruppe das Sein der darzustellenden Gruppe erfahren und es an der eigenen Person als stimmig erleben. Sie kann sich auch selbst besser verstehen und gegebenenfalls Änderungen einleiten.

(...) eine erfolgreiche Darstellung – ganz gleich welcher Gattung – transzendiert den Gegensatz zwischen spontanen und selbstbewussten Handlungsmustern. Sollten Ethnologen das Ethnotheater jemals ernst nehmen, wird unser Fach mehr werden müssen als ein kognitives Spiel, das wir in unseren Köpfen spielen und – wir wollen der Wahrheit ins Auge sehen – in ziemlich langweiligen Zeitschriften abhandeln. Wir werden selbst Darsteller werden und das, was bisher lediglich mentalistische Protokolle waren, zur menschlich-existenziellen Erfüllung bringen müssen. Wir müssen Wege finden, die Grenzen sowohl politischer als auch kognitiver Strukturen mit Hilfe der dem Drama eigenen Empathie, Sympathie, Freundschaft, selbst Liebe zu überwinden, indem wir in Reziprozität mit den immer selbstbewußter werdenden *ethnoi*, *barbaroi* und Randständigen bei der Verfolgung gemeinsamer Aufgaben und den seltenen phantasievollen Transzendierungen dieser Aufgaben immer tieferes strukturelles Wissen erlangen. (ebd., S. 160)

Das Theater als Ausdrucksform ist tief im menschlichen Dasein verwoben.

Die performativen Gattungen komplexer Industriegesellschaften wie viele ihrer forensischen und juristischen Institutionen, die Theaterbühne und der Gerichtshof, sind tief im menschlichen sozialen Drama, vor allem in dessen Bewältigungsphase verwurzelt (...). (ebd., S. 175)

Über die Darstellung kultureller Inhalte in Theaterstücken, ist es möglich eine Kultur sozusagen von innen heraus zu erleben. Wichtig hierfür ist die genaue Kenntnis der darzustellenden kulturellen Formen und Beziehungen. Im Prozess der Stückentwicklung machen die Darstellenden die überraschende Erfahrung des affektiven Erlebens von angenommener Fremdheit. Theater als Methode erfasst den Menschen in seinem gesamten Menschsein, eine rein kognitive Vermittlung von kulturellen Inhalten gewährleistet das innere Nacherleben nicht. Das im Folgenden beschriebene Theaterprojekt ist als Versuch zu verstehen: Was passiert in einer Gruppe, die sich nach dem Zufallsprinzip zusammensetzt – also nicht anhand absichtlich formulierter Kriterien wie Alter, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit o. ä. und lediglich die Vorgabe zu erfüllen hat, am Ende der Probenzeit eine Aufführung zu präsentieren.

V.9 Ein eigenes Theaterprojekt

Das nun vorgestellte Theaterprojekt ist das Ergebnis einer Theaterarbeit, die im Schuljahr 2007/2008 an einer Gesamtschule in Rheinland-Pfalz durchgeführt wurde. Im Rahmen des Schul-AG-Angebots beabsichtigte die dort in der Schulsozialarbeit tätige Sozialpädagogin eine Theater AG anzubieten, was im Schuljahr 2007/2008 genehmigt wurde. Das System der AGs umfasst 20 Angebote, welche Dienstag und Donnerstag nachmittags stattfinden und der *Förderung* der Schülerinnen und Schüler z. B. durch den Sprachförderkurs in Deutsch dient und Angebote beinhaltet, die mit dem Begriff *kreativer Bereich* zusammengefasst werden⁷⁸. In die verpflichtenden AGs tragen sich die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres ein. Mit dem Angebot der Theater AG wurde von der Schulsozialarbeiterin zunächst kein bestimmtes Ziel verfolgt. Die Theater AG fiel eher unter die Kategorie Versuch, Probe und Experiment. Um eine Kooperation zwischen Sozialarbeit und Theater herzustellen, wurde eine Theaterpädagogin für die Theater AG angestellt. Die Gruppe konnte auf einer sehr gut ausgestatteten Bühne außerhalb der Schule arbeiten.⁷⁹

V.9.1 Das Regiekonzept

In Absprache mit der Schulsozialarbeiterin entwickelte sich zunächst die Idee Shakespeares „Romeo und Julia“ in gekürzter Fassung in der Gruppe zu erarbeiten. Die Proben fanden offiziell einmal wöchentlich statt und umfassten eineinhalb Stunden. Sie sollten sich in der ersten Hälfte aus Übungen für den Körper, die Stimme, die darstellerische Kompetenz und die Improvisation zusammensetzen und in der zweiten Hälfte aus der Arbeit am Stück selbst. Das Hauptziel bestand darin, die entwickelte Inszenierung zum Ende des Schuljahres einem Publikum vorzustellen.

V.9.2 Das theaterpädagogische Konzept

In dem hier vorgestellten Theaterprojekt lag die Hauptintention darin, ein Stück zu präsentieren. Hinter dieser Aufführung stand für alle Beteiligten ein sehr langer Probenprozess von einem Schuljahr. Dabei liegt die Herausforderung in dieser Schauspielarbeit mit einem bestimmten Klientel zu kommunizieren, nämlich mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern, die im pädagogischen Alltag gerne als „bildungsferne

⁷⁸ Diese Schule trennt zwischen *Förderung* und *kreativem Bereich*. In anderen Einrichtungen wird z. B. mit dem Theaterspiel Sprachförderung angeboten.

⁷⁹ Die Bühne wurde von der Stadt zur Verfügung gestellt.

Schicht“ bezeichnet werden. Eines der verfolgten Ziele ist, diese von aussen auferlegten Urteile und Vorurteile zu durchbrechen und von dem Standpunkt auszugehen, dass „Verurteilte“, „Beurteilte“ einen Raum benötigen, in dem sie die Chance erhalten, andere vom Gegenteil zu überzeugen bzw. die gefällten Urteile entmachten zu können (vgl. V.6). Dies wäre mit einer Inszenierung von „Romeo und Julia“ vermutlich gelungen. Insofern lag ein weiteres Ziel darin, Lehrerinnen und Lehrern andere, neue, unbekannte Seiten von ihren Schülerinnen und Schülern zu zeigen. Somit kann das Theaterspiel verstanden werden als ein Ausgangspunkt für die Veränderung von Urteilen über Personen und die Aufweichung von Fremdurteilen. Für die Seite der Schülerinnen und Schüler bedeutet es die Möglichkeit ohne Fremd- und Vorurteile teilnehmen zu können, da sie mir als mehr oder weniger institutionenunabhängige AG-Leiterin zunächst unbekannt sind. Ich kenne die schulischen Urteile wie Verhaltensdiagnosen, Schulleistungsbeurteilung, Schulverhalten, Meinungen über die ethnische Herkunft, Beschreibung der Familienverhältnisse nicht, und ich erhalte mir das Nichtkennen aufrecht – so lange bis ich mir einen eigenen Eindruck verschaffen kann, der sich mehr am Wesen der Kinder und der Jugendlichen orientiert. Denn die individuelle Originalität der Kinder und Jugendlichen wird den größten Einfluss auf die Entscheidung für die Rollenzuteilung haben. So wird jemand, der schüchtern ist, eher vorsichtig und maßvoll mit Schauspielerfordernissen konfrontiert werden. Aus Vorgesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern zu Projekttagen, die in Schulklassen zum Thema Gewaltprävention durchgeführt wurden, kenne ich die Frage: Wer sind die *schwierigen Kinder* in der Klasse? In der Antwort sind es überwiegend die, die – wie es in der pädagogischen Sprache heißt „schwer beschulbar“ sind. Und diese Antwort wiederum lenkt vermutlich einen spezifischen Blick auf das jeweilige Kind, den jeweiligen Jugendlichen – nämlich „schwierig“ zu sein. Ähnlich verhält es sich mit dem *Kriterium Ethnie* und/ oder *Migrant/in*. Wem dient dieses Kriterium? Inwieweit kann es im Rahmen einer Theaterarbeit, die nicht explizit zu diesem Thema arbeitet relevant sein?

Aus einer u. a. theaterpädagogischen Perspektive würde man Kinder, die im *Schulalltag als schwierig* bezeichnet werden, womöglich als besonders energiegeladen bezeichnen oder besonders sensibel oder besonders phantasievoll, d. h. der Blick auf diese Menschen hat eine vollkommen andere Färbung und es ist das Ziel der theaterpädagogischen Arbeit diese Qualitäten zu sehen und bewusst einbringen zu lassen: Das heißt, der Leitfaden für die Arbeit ist neben einem zielorientierten Arbei-

ten an einer Aufführung die eigene Wahrnehmung: Was bietet ein Kind oder ein Jugendlicher mit seiner Persönlichkeit an? Dadurch ergibt sich, dass lediglich eine Grobstruktur für den Ablauf der Arbeit ausgearbeitet wird. Dies soll gewährleisten, dass ausreichend Spielraum vorhanden ist, um Ideen, Bewegungen, Angebote der Mitspielenden zu integrieren. Damit soll vermieden werden, dass man Angebote der Teilnehmenden durch eine zu starre, eigene Vorstellung missachtet. Hieraus ergibt sich wiederum, dass Leistung nicht immer erzwungen werden muss; die Spielerinnen und Spieler werden von sich aus produktiv, wenn sie sich an der Sache beteiligt fühlen und sie wirklich angesprochen sind. Damit hat jedoch die Leitung die Schwierigkeit Spannungsmomente auszuhalten wie z. B. Proben, in denen es so aussieht als passiere nichts. Außerdem ist eine sichere Planung unmöglich, was die Forderung nach der eigenen beteiligten Präsenz erhöht, es gibt keinen durch ein Konzept abgesicherten doppelten Boden – man muss sich den Situationen stellen.

In den Probenprozess bzw. die einzelnen Proben wird nur dort eingegriffen, wo es notwendig erscheint. Es geht darum, den natürlichen Verlauf nicht zu unterbrechen. D. h. spielen und entwickeln lassen und nur leichte Korrekturen anbieten, die nachvollzogen und umgesetzt werden können.

Sollte es in der Gruppe außerhalb der Probenarbeit zu Konflikten kommen, dann gilt auch hier der Grundsatz, nur dort einzugreifen, wo es wichtig erscheint. z. B. wenn eine Person sich selbst nicht schützen kann. Ansonsten vertrete ich die Haltung, einen aufkommenden Konflikt in seiner Energie umzulenken und mit dieser Energie konstruktiv auf der Bühne zu arbeiten; die Aufmerksamkeit auf das produktive Tun zu richten. Meiner Erfahrung nach gibt so etwas wie *Gewohnheits*-Konflikte, bei denen immer die gleichen Personen an bestimmten Handlungsabläufen beteiligt sind und das seit längerer Zeit eingeübt haben. Dieses Verhalten zu unterbrechen halte ich für eine Pflicht, über das Verhalten zu diskutieren für unproduktiv. Der Fokus der Proben liegt immer wieder auf dem Proben, Trainieren und Üben und dem Lernen aus dem Tun heraus. So werden bühnentechnische Themen wie z. B. Laufen auf der Bühne oder Kommunikation mit dem Publikum konkret an Probensituationen erläutert: Will man auf der Bühne von Zuschauerinnen und Zuschauern verstanden werden, benötigt man eine bestimmte Körperhaltung, ein verständliches Sprechen und ein entsprechendes Stimmvolumen; außerdem ein Bewusstsein für das Publikum ohne sich davon irritieren zu lassen. Auch die Charaktere von Rollen erkläre ich im Spiel. Das hat den Vorteil, dass man sich nicht im Reden verliert – zumal die Probenzeit nur

eineinhalb Stunden umfasst – und man Charakter- und Ausdruckseigenschaften einer Rolle innerhalb des Szenenzusammenhangs kennen lernt und dies gleich umsetzen kann. Für die Spielerinnen und Spieler bedeutet diese Herangehensweise nach Augusto Boal auch, die eigenen Spielideen gleich im Tun und im Zeigen umzusetzen und sie nicht – wie gewohnt – verbal auszudrücken und damit eventuell die Energie zu zerreden. Eine weitere wichtige Annahme, die die Arbeit trägt, ist die Vorstellung, dass Schülerinnen und Schüler aus der Theaterarbeit Erinnerung mitnehmen und aus dieser Erinnerung schöpfen können, auch wenn dies vermutlich nicht bewusst stattfinden wird.

Zusammenfassend wird die Arbeit von folgenden Fragen geleitet: welches Potential bringen die Teilnehmenden mit, was bieten sie an? Was nehme ich als Leitung an ihnen wahr? Was ergibt sich aus dem Arbeitsprozess? Wann muss ich wie eingreifen, wenn ich überhaupt eingreifen muss? Und schließlich wird natürlich alles auch davon getragen, eine Aufführung an einem bestimmten Termin präsentieren zu müssen, bei der alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Rollen spielend spielen. Um eine gute Basis zu haben, sollte die Arbeit – soweit es eben geht – in einer spielerisch heiteren Atmosphäre stattfinden.

V.9.3 Ereignisse aus dem Probenverlauf

Das erste Treffen der Theater – AG findet in der Schule statt. Es treffen ein: Thomas, Katharina, Lore, Isolde, Massud, Mehmet, Karsten, Susanne, Peter und Michael.

An diesem Tag findet lediglich die Aufnahme in die Gruppe statt. Die Schülerinnen und Schüler melden sich an, wobei laut der Aussage der Schulsozialarbeiterin in den nächsten drei Wochen noch ein reger Wechsel innerhalb der AGs zu vermuten ist. Die erste Rollenverteilung geschieht bereits hier: Thomas kommt in den Raum und sagt: „Ich spiele die Hauptrolle.“ Ich antworte: „Gut.“

Die Gruppe trifft sich zum zweiten Mal. Ich habe nur eine ungefähre Vorstellung von der Umsetzung des Stückes. Zunächst möchte ich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe kennen lernen und selbstverständlich muss ich wissen wie viele Schülerinnen und Schüler sich tatsächlich angemeldet haben bevor ich bindende Entscheidungen treffe, wer welche Rolle besetzen wird. Zu diesem zweiten Treffen erscheint auch Mehmet. Die Schulsozialarbeiterin weist mich darauf hin, dass Mehmet aufgrund seiner Gewaltbereitschaft und -anwendung der schwierigste Schüler der ganzen Schule sei. Ich bin gespannt, was diese Aussage für die Theaterarbeit

bedeutet. In dieser Gruppe von 9 Schülerinnen und Schülern befinden sich nach offiziellen Informationen zwei „Außenseiter“ (Peter und Isolde) und der „schwierigste“ Schüler der ganzen Schule. Hinzu kommt eine befreundete Mädchendreiergruppe, die aufgrund der Freundschaftskonstellation ebenso „schwierig“ sein sollen. Vor allem Katharina wird in keinem guten Licht dargestellt, da diese von ihrem Vater sehr verwöhnt werden würde und dementsprechend schwierig sei. Ich frage mich, was daran so verwerflich ist: Eine Tochter, die von ihrem Vater verwöhnt wird, ist doch aus pädagogischer Sicht mehr als wünschenswert – aber „verwöhnte“ und geliebte Kinder sind vielleicht mehr als eingestanden wird, selbstbewusst, haben einen eigenen Willen und beabsichtigen diesen auch durchzusetzen.

Zu Beginn der Theaterarbeit an diesem Tag spielen wir verschiedene Begrüßungsspiele, in denen man seinen Körperausdruck verändert und verschiedene Rollen einnimmt, wie zum Beispiel: Laufen wie ein König und die entgegen kommenden Mitspielerinnen und Mitspieler in dieser Rolle und Haltung begrüßen. Im Anschluss an die Aufwärmphase möchte ich den Text von „Romeo und Julia“ besprechen, den ich zuvor um die Hälfte gekürzt habe. In meiner Vorstellung bin ich darauf vorbereitet, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Text, der in poetischer Sprache geschrieben ist, „blöd“ finden. Mit meiner guten Absicht will ich ihnen die Sprache jedoch schmackhaft machen, ohne dass ich genau gewusst hätte wie. Trotzdem hatte ich die Entscheidung getroffen, dass ich keine „Jugendsprache“ bedienen werde und mich damit bewusst davon abwende, mich ausschließlich am erscheinenden Niveau der Zielgruppe zu orientieren wie dies mit dem Argument, der Gruppe gerecht zu werden, etabliert ist. Ich möchte versuchen, ob die Gruppe die Sprache des Stückes annehmen kann. Nachdem ich einen Teil aus dem Stück vorgelesen hatte, stellte sich meine Vorstellung jedoch als falsch heraus, denn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wollten den Text genau so lernen wie er in der Originalfassung der Ausgabe geschrieben steht und hatten keine Aversion gegen die Sprache. Ich empfand das als einen ersten Erfolg gleich zu Beginn der Arbeit, denn an dieser Stelle hat die „bildungsferne Schicht“ der offiziellen Meinung über sie nicht entsprochen. Wie schon erwähnt, kenne ich den Begriff der „bildungsfernen Schicht“ von professionellen Pädagoginnen und Pädagogen, der für Hauptschülerinnen und Hauptschüler angewandt wird – eine Etikettierung, die meiner Ansicht nach einer Festschreibung gleichkommt, die für junge Menschen eine Blockade darstellen könnte und für mich als Beurteilung aus dem Geist von Professionellen unverständlich, wenn nicht sogar

gefährlich ist. Erstens, weil man sich nicht sicher sein kann inwieweit man mit diesen Urteilen die Anvertrauten in eine bestimmte Richtung lenkt und zweitens, weil es damit legitim zu sein scheint, einen niedrigen Anspruch an die Arbeit selbst zu legen. Solche Urteile verschleiern womöglich das tatsächlich vorzufindende Potential von Menschen. Diese „bildungsferne Schicht“ lernt nun freiwillig und ohne Widerstand den Text von „Romeo und Julia“ in einer deutschen Übersetzung des Originals. Da die Schülerinnen und Schüler die Geschichte von „Romeo und Julia“ teilweise kannten, legten sie allerdings sofort Widerstand zu der Umsetzung der Balkonszene ein: Keiner wollte die „Kussszene“ spielen. Bei dieser zweiten Besprechung sind wir schon nahe an der Rollenverteilung. Thomas spielt die Hauptrolle wie schon beim ersten Treffen beschlossen. Drei der Mädchen wollen Julia spielen.

Zum Schluss dieser Besprechung frage ich, was für unsere Theaterzusammenarbeit wichtig sei – auch im Hinblick darauf, dass am Ende ein Stück vor Publikum aufgeführt werden soll. Thomas spricht den *wichtigen Aspekt Verbindlichkeit* an, man könne nicht nach einem halben Jahr aussteigen. Auf die Frage von Mehmet: „Was passiert, wenn wir schwänzen?“ antworte ich sehr bestimmt: „Das wird nicht passieren.“ Ich setze diese bestimmende Seite ein, weil ich davon ausgehe, dass jetzt der Zeitpunkt dafür gegeben ist, die zukünftige Arbeitsweise einzuleiten und geltende Werte einzuführen. Alles, was später sozusagen als Korrektiv von mir angebracht werden sollte, wird nicht mehr den Einfluss haben wie jetzt in dieser Anfangsphase, in der ich für die Schülerinnen und Schüler noch unbekanntes Terrain darstelle. Wie ich in meinen verschiedenen Tätigkeiten mit Kindern und Jugendlichen gelernt habe, sind es nicht unbedingt die Inhalte, die bei den Schülerinnen und Schülern ankommen, sondern die Art und Weise wie man etwas gesagt wird und vor allem, ob man es auch wirklich so meint. Als Reaktion auf meine Äußerung ernte ich Stille und Schweigen. Für mich bedeutet diese Reaktion, dass angekommen ist, was ich meinte: „Schwänzen“ ist hier kein Thema. Vielleicht hat sich Mehmet erschreckt, er wechselt die AG.

In der Reflexion dieses Treffens sehe ich zwei der Mädchen in der Rolle der Julia: Lore würde eher einer ungewöhnlichen Julia entsprechen: Frech, weit weg vom typischen Frauenbild; Katharina würde stimmiger in die Rolle der Julia passen – wobei ich mich frage, ob man eine eher konventionelle Julia gerne darstellen möchte. Das dritte Mädchen, Isolde, würde die Julia auf ihre Art auch gut ausfüllen, sie hat eine Poetik in sich; allerdings hat sie einen schwierigen Stand in der Gruppe, und ich wa-

ge nicht, sie durch die Hauptrolle weiter zu exponieren und in eine weitere Sonderrolle zu bringen. Isolde wird mir als „Moffkind“ vorgestellt, d. h. sie hat die Rolle der „absoluten“ Außenseiterin – sowohl von der Schüler- als auch von der Lehrerseite. Laut Aussage der Schulsozialarbeiterin zeige sie Auffälligkeiten im Sozialverhalten. Sie scheint in einer eigenen Welt zu leben und geht mit Reaktionen in die Außenwelt, die von der Außenwelt oft nicht nachvollzogen werden können. Laut Aussagen der Schulsozialarbeiterin sei Isolde ein „typisches, provozierendes Opfer“, sie teile sich mit einer sehr leisen Stimme mit, sei introvertiert und trage eine unangepasste Kleidung. Der Blick der Theaterpädagogin sieht in Isolde eher ein introvertiertes und verträumtes Kind, das – wie sich in den Proben herausstellt – ausgesprochen schauspielertalentierte ist. Die Entscheidung dafür, dass Isolde nicht die Rolle der Julia erhält, wäre vielleicht anders ausgefallen, wäre ich näher am konkreten Schulgeschehen beteiligt. In diesem Fall hätte man sagen können, gerade weil Isolde angegriffen wird, bekommt sie die Hauptrolle und man beobachtet, welche Konsequenzen das für sie in der Schule hat.

Mit den Eindrücken aus diesen ersten beiden Treffen verteile ich die Rollen wie folgt: Isolde (12 Jahre) bekommt die Rolle des Familienoberhaupts der Capulets. D. h. sie bekommt auf der Bühne eine Rolle, in der sie Autorität und Macht spielt – entgegen ihrer „Schulrolle“. Darüber hinaus soll sie die Mutter von Julia spielen.

Massud (11 Jahre) ist eher still und wirkt getragen, er zeigt etwas Würdevolles – aus diesem Grund möchte ich, dass er die Fürstenrolle spielt. Die Rolle von Paris erhält er eher aus pragmatischen Gründen. Es gilt viele Rollen zu besetzen und die Gruppe besteht nur noch aus 9 Schülerinnen und Schülern. Karsten (14 Jahre) strahlt ziemlich viel Witz, Humor und Glaube an sich aus; er erhält die Rolle vom klugen Lorenzo, der sich auf die Seite der Liebenden stellt und den Plan entwirft, der Romeo und Julia aus der Umgebung der Verwandtschaft heraus führen soll. Ich bin davon überzeugt, dass er seine Rolle mit sehr viel Esprit ausfüllen wird.

Nach einigen Überlegungen entscheide ich mich sozusagen für eine konventionelle Besetzung der Julia und beschließe, dass Katharina (12 Jahre) die Rolle der Julia bekommt. Ich vermute, dass die anderen beiden (Isolde, Lore) traurig und enttäuscht sein werden. Meine Zweifel bespreche ich mit der Schulsozialarbeiterin, die die Idee hat, die Julia doppelt zu besetzen. Im Prinzip ist das sinnvoll und würde vielleicht eines der Mädchen trösten, allerdings halte ich es für unangebracht, dass Lore neben

ihren stabilen Rollen, die Rolle der Julia für ein „vielleicht“ erarbeiten soll. Auch der Probenzeitfaktor lässt das nicht zu: Eineinhalb Stunden in der Woche.

Lore (11 Jahre) soll die Rolle der Amme und der Frau Montagu übernehmen. Lore sagt von sich selber, dass sie gut erzählen kann. Die Rolle der Amme ist für ein elf Jahre altes Mädchen vermutlich nicht besonders reizvoll, aber mit dem Talent des Erzählens passt Lore sehr gut in die Art der humoresken Amme. Ich hoffe, ich kann sie überzeugen.

Thomas (17 Jahre) spielt wie schon beim ersten Treffen festgelegt, eine der Hauptrollen, nämlich Romeo. Ich frage mich, ob er das durchhält. Er ist zwar der Älteste und hat dadurch einen Respektbonus bei den anderen Mitspielerinnen und Mitspielern, er zeigt sich stark durch seine laute Stimme und seine sympathisch selbstironische Art, gleichzeitig wirkt er aus mir noch unbekannten Gründen emotional aufgelöst, etwas verloren. Ich erfahre erst später, dass seine Mutter sehr krank ist.

Susanne (11 Jahre) gehört zu der Freundinnengruppe Lore und Katharina. Sie erscheint sehr still, fast schon lethargisch. Auch zu Beginn der Probenzeit denke ich immer wieder, Susanne ist da, aber man bemerkt sie gar nicht. Mit ihr möchte ich „klein“ beginnen, keine zu extrovertierten Forderungen, die manche der Rollen verlangen. Sie bekommt die Rolle von Frau Benvolio, und ich möchte im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit sehen, inwieweit man sie weiter einbringen kann bzw. was sie zulässt.

Peter (12 Jahre) ist sehr agil, frech, lacht viel und macht die ganze Zeit Witze. Ich kann ihn mir gut mit dem Säbel von Tybalt vorstellen. Peters Frechheit passt zu Tybalts Selbstüberzeugung.

Michael (12 Jahre) wirkt in sich ruhend, zeigt auch einen stillen Humor, so dass ich ihm die Rolle des Romeofreundes und -vertrauten Mercutio anvertraue. Da die Rolle des Montagu noch frei ist und die Rolle von Mercutio nicht das ganze Stück hindurch spielt, erhält er daneben die Rolle von Montagu.

Bei der nächsten Probe, die noch im Mehrzweckraum der Schule stattfindet, hat auch Michael die Gruppe verlassen. Er musste die Schule verlassen, weil er einen dritten Verweis bekommen hat – über die Gründe hierfür weiß ich nichts Genaueres. Für das Stück bedeutet das, dass ein Mädchen eine männliche Rolle spielen müsste. Ich denke an Susanne und hoffe, dass sie sich darauf einlassen kann. Auch Massud ist ausgestiegen, denn er ist ein Freund von Mehmet und ist ihm in eine andere AG gefolgt.

In dieser Probe möchte ich gleich thematisch arbeiten, d. h. ich möchte das Aufeinandertreffen von zwei verfeindeten Gruppen darstellen und lasse das Thema Provokation bespielen. Die Gruppe soll sich selbst in zwei Gruppen aufteilen. Der einzige Spielgegenstand existiert mit einer durch Stühle dargestellten Parkbank, an der sich eine Gruppe positioniert. Die andere Gruppe soll vorbeigehen und die Stehenden provozieren. Bei der Umsetzung formieren sich die Mädchen zu einer Gruppe, in der anderen Gruppe schließen sich die Jungen zusammen. Die Art und Weise der „Mädchenprovokation“ stellte sich so dar, dass sie leise sprachen und versuchten, in einem Flüsterton zu provozieren. Ihren Körper verschränkten sie mit ihren Armen. Die Jungengruppe zeigte sich in dieser Aufgabe sehr viel freier in Stimme, Körperausdruck und damit im Raum einnehmen. Obwohl ich im Vorfeld deutlich gemacht habe, dass es sich um eine gespielte Provokation handeln sollte und echte Handgreiflichkeiten nicht erwünscht sind, zog Peter so stark am Shirt von Susanne, dass sie mit dem Austeilen einer Ohrfeige antwortete. Noch einmal habe ich darauf verwiesen, dass es sich um Darstellung und nicht um echte Grenzüberschreitung handelt.

Im Anschluss an diese Probe besprach ich mit der Schulsozialarbeiterin, ob es möglich sei das Stück „Romeo und Julia“ als Taschenbuchausgabe von der Schule bestellen zu lassen. Meine Intention lag darin, mit Büchern anstatt mit Kopien zu arbeiten, was den Wert der Arbeit steigert und dem Inhalt mehr Bedeutung gibt. Außerdem erkundigte ich mich nach der Bühne, auf der wir unsere Aufführung zeigen wollten. Ich beabsichtigte, so schnell wie möglich die Proben aus dem Schulgebäude auf die Bühne zu verlagern. Die Teilnehmenden sollten mit dem Aufführungsraum vertraut werden und sich beim Proben außerhalb der Schulatmosphäre befinden. So wollte ich auch vermeiden, dass andere Schülerinnen und Schüler, die nicht an der AG teilnahmen das Spielen durch unerwartetes Eindringen in den Raum störten.

Resultierend aus den Improvisationsergebnissen und dem Ereignis dieser Probe wollte ich in der folgenden Probe weiterhin an der „Bankszene“ arbeiten mit der Absicht aus der Begegnung der verfeindeten Familien eine Performance zu inszenieren. Wie bereits bei den vorangegangenen Proben sind nicht alle zu Beginn da. Wir warten. Dann kommt Peter rein, stellt sich vor mich und kopiert den Hitlergruß. Ich kann es erst einmal gar nicht glauben, habe ich das richtig gesehen? Ist das so unbefangen möglich in einem ganz normalen Schulalltag? Weiß er, was er da macht? Keiner aus der Gruppe reagiert, auch die Schulsozialarbeiterin nicht. Vielleicht hat es keiner registriert. Ich denke an die Bronzesteine, über die ich vor der Probe in dieser

Stadt gestolpert bin und mit denen man an drei jüdische Bürgerinnen und Bürger erinnern möchte, die in Theresienstadt starben. Was für ein seltsamer Zufall. Ich muss mich fassen, ich vermute, dass hier keiner mit dieser „Art von Spielangebot“ umgehen wird, man nimmt es vermutlich nicht einmal zur Kenntnis. Ich denke an den wissenschaftlichen Text, den ich zu dieser Zeit verfasse und dessen Position ich auch „im echten Leben“ vertreten möchte. Ich denke an eine „pädagogisch adäquate Reaktion“ und komme zu dem Schluss: Es gibt keine. Aber es gibt meine Reaktion als Person und ich glaube, ich habe Peter mit sehr lauter Stimme gefragt, ob er weiß, was er gerade getan hat? Die Gespräche im Raum verstummen, es ist sehr still. Peter schaut mich an, lächelt unsicher. Ich lasse nicht los, frage ihn noch einmal und sage schließlich: Dieser Mann hat Millionen Menschen umgebracht. Ich bin nicht sehr glücklich über meine Reaktion, sie hätte inhaltlich ausgefeilter sein können. Ich weiß nicht, ob Peter mit seinen 12 Jahren überhaupt eine Verbindung zu dieser Zahl findet oder zu den Schicksalen, die sich hinter der von ihm dargestellten Geste verbergen. Auch der Satz: Das ist doch nur eine Lappalie! ist mir durch den Kopf gegangen; gleichzeitig auch eine Stimme, die sagt: Nein, das ist keine Lappalie! Ich kenne das vertraute Gefühl der Einsamkeit in solchen Situationen und möchte durch meine Reaktion zumindest erreichen, dass Handlung Resonanz erfährt und nicht geschwiegen wird. Die Reaktion der Schulsozialarbeiterin zu dieser Situation hörte sich wie folgt an: „Also wenn Du wütend bist, dann bist Du richtig wütend.“ – über das Verhalten des Jungen hat sie nicht gesprochen. Ich hätte sie vielleicht fragen können wieso sie sich zurückgehalten hat. Aber da ich dieses vermeidende Verhalten schon aus anderen pädagogischen Kontexten kenne, habe ich es nicht getan. Im praktizierten Anspruch der Gleichheit aller erlebe ich mein Umfeld als höchst zurückhaltend und unklar. In der Erinnerung an die Texte von Arno Gruen halte ich mich an die Position, mich gegen Gewalt zu positionieren und gerate mit der Interkulturellen Pädagogik in Konflikt, die den Boden für eine eindeutige Positionierung von Pädagoginnen und Pädagogen nicht formuliert und einfordert. Für die weiteren Begegnungen mit Peter habe ich beschlossen, neu auf ihn zuzugehen. Beim unserem nächsten Treffen kommt er wieder offen und lächelnd auf mich zu und sagt mir, dass sie in Religion einen Film über Hitler gesehen haben. Ich nehme das als Friedensangebot und merke über die erneute Thematisierung des Vorfalles von seiner Seite, dass es ihn beschäftigt hat. Ein schaler Geschmack bleibt dennoch zurück. Gegen Ende des Probenjahres läuft Peter schnell auf die Bühne, zeigt ein weiteres Mal den Hitlergruß

und verlässt die Bühne. Ich nehme dies nur aus den Augenwinkeln wahr, gehe aber nicht weiter darauf ein. Als problematisch erscheint mir, dass dieses Verhalten wieder den Raum erhalten hat und eine rein domestizierende Sanktionierung nicht viel bewirken würde. Zu einer echten Bearbeitung bzw. Aufnahme „der Thematik“ müsste es andere Rahmenbedingungen geben. Im weiteren Verlauf der Proben lerne ich Peter auch von anderen Seiten kennen. Zu Beginn der Proben ist er meistens der Erste, der anwesend ist. Er sitzt immer auf dem gleichen Platz auf der Treppe. Ich frage ihn: „Wie geht's?“ Er lächelt zurück, sagt manchmal, er habe keine Lust zum Spielen. Bei einigen Proben ist er von Anfang bis zum Ende ungewohnt still, in sich gekehrt. Als mir dieses ungewohnte Verhalten zum ersten Mal begegnet, hat es mich erschreckt – es schien, als ob etwas ganz Schlimmes vorgefallen sei. Ich fragte ihn: „Was ist los?“ Er wendete den Blick ab und sagte: „Nichts.“ Gut, denke ich, er möchte seine Ruhe haben und das ist sein Recht. In solch einer Stimmung hat er sich oft auf die im Bühnenraum vorhandene Couch gesetzt, hat nur geschwiegen und wirkte traurig. Von meinem Empfinden her wollte ich mich zu ihm setzen und einfach nur da sein, denn zu reden gab es scheinbar nichts, aber ich musste mit der Gruppe arbeiten. Ich beobachtete jedoch wie Karsten sich mit etwas Abstand auf die Couch neben Peter setzte. Beiden saßen einfach nur nebeneinander, und es wirkte so als sei es genau das, was Peter brauchte. Manchmal saß Peter auch zu Beginn auf der Couch, tankte Ruhe und kam dann wieder fröhlich und lachend zu den Probenaktivitäten. Nach meiner Einschätzung war es unangebracht, Druck auf ihn auszuüben, indem man ihm Fragen stellte wie z. B. „Was ist los mit Dir?“ oder „Geht es Dir nicht gut?“ Ich ließ Peter in seiner eigenen Stimmungsbewegung, was am Ende der Probenzeit dazu führt, dass er sich – während ich am Bühnenrand Regie führte und den Text soufflierte – nicht mehr auf die Couch, sondern einfach neben mich auf die Treppe setzte und – wie ich es formuliere – eine Nähe im Schweigen suchte. An anderen Probentagen wollte er mit mir Billard spielen, fragte, ob er das Bühnenbild mitgestalten durfte und versuchte sehr konsequent seinen Lerntext auf ein Minimum zu reduzieren. In Verbindung zu der provozierenden Begegnung zwischen uns dachte ich: Es bestätigt sich wieder, der Kontakt in der Reibungsfläche schafft echten Kontakt – man nimmt sich gegenseitig ernst.

Nach dem oben beschriebenen Ereignis mit Peter wechselte der Probenraum unabhängig davon auf die sehr gut ausgestattete Bühne eines Jugendzentrums der Stadt. Fünf Wochen nachdem die Gruppe den Prolog und die „Familien“ – Begegnung der

Montagus und Capulets sehr viel versprechend geprobt und gespielt hat, bemerke ich leider trotzdem eine Unzufriedenheit in der Gruppe. Auf meine Frage nach dem Grund für diese Unzufriedenheit, wird deutlich, dass der Text überfordert, nicht wegen der Qualität der Sprache, sondern wegen des Textumfangs. Es sind zu wenig Spielende in der Gruppe. Es liegt zu viel Zeit (1 Woche) zwischen den einzelnen Proben, was sich auch im weiteren Verlauf als problematisch heraus stellt – man muss die Gruppe in ihrer Spielenergie sozusagen jedes Mal neu ankurbeln. In einem Probenprozess, der täglich stattfindet, kommt die Gruppe in einen Spielfluss und kann die Energie, die es zum Spielen und zum Ausdrücken benötigt alleine halten. Sie merkt dann auch die Veränderungen und Verbesserungen über das fortschreitende Proben. Anders ist es bei einem einmaligen Proben in der Woche, das bedeutet eine zusätzliche Anforderung an die Leitung, die Gruppe bei jedem Treffen für eineinhalb Stunden auf das notwendige Energie- und Spielniveau zu bringen. Auf meine Frage, was sie denn gerne spielen würden, bekomme ich folgende Antworten: Comedy, Talkshow, Gedichte, Schulalltag, eigenes Leben.

In Absprache mit der Schulsozialarbeiterin haben wir manche Wünsche gleich verworfen, nämlich diese, welche sich unserer Meinung nach nahe der medialen Oberfläche befanden wie Comedy und Talkshow. Das Thema Gedichte, das Isolde vorgeschlagen hat, wäre vermutlich bei einem Großteil der Gruppe auf Widerstand gestoßen. So blieben die Themen Schulalltag und eigenes Leben. Da ich das klassische Erzähltheater als Anspruch schätze und hierin auch eine Herausforderung und damit Unterstützung für Schülerinnen und Schüler sehe, habe ich mich entschlossen, selber ein Stück zu schreiben, das den Alltag mit einbezieht, das aber auch die Phantasie in den Vordergrund rückt und die Alltagsrealität verlässt. Im Kern sollte der Inhalt des Stückes daraufhin zielen, dass jede/r an seinem Glück und seiner Zufriedenheit beteiligt ist und dass es sein kann, dass man womöglich unerwartet Hilfe bekommt. So entstand das Stück „Joels Glückstropfen“.⁸⁰

Die Entstehung des Stückes wuchs demnach mitten in einem bereits begonnenen Probenprozess, so dass ab dem Zeitpunkt der Entscheidung für ein neues Stück ein völlig anderes inhaltliches Ziel verfolgt wurde. Gleichzeitig wollte sich die Probenarbeit im Wechselspiel zur Textentstehung und gaben die Proben Impulse für den Text. Der sehr große Vorteil, der sich nun bot, lag darin, dass Rollen entstanden sind, die von den einzelnen Mitspielerinnen und Mitspielern inspiriert waren und so-

⁸⁰ Der Text zu „Joels Glückstropfen“ befindet sich im Anhang.

mit zu ihnen passten. Außerdem konnte die Anzahl der Rollen entsprechend eingegrenzt werden, d. h. die Anzahl der Rollen hat sich damit an den nun tatsächlich mitspielenden 7 Teilnehmerinnen und Teilnehmern angepasst. Die Entstehung des Stückes ist demnach in der Rückkoppelung mit den Proben zu sehen. Dabei gab es offene Fragen, die bis zum Ende der Probenzeit nicht beantwortet werden konnten wie z. B. wie lang kann das Stück sein, wie viel Text ist zumutbar? Wie sichert man trotz allen Nichtwissens eine Aufführung, die – wenn sie sehr kurz ist – noch Bedeutung hat und eine Geschichte erzählt? Es war erforderlich sich dem Prozess der Gruppe anzupassen und sukzessive vorzugehen – zunächst also musste der Kern des Stückes erarbeitet werden, um dann möglicherweise das Stück auszuweiten.

Das Stück in Kürze: Joel ist ein Schüler, der sein Zeugnis erhält und aufgrund schlechter Noten in Mathematik und Deutsch von der Versetzung in die nächste Klasse ferngehalten wird. Als er nach Hause kommt, sind seine Eltern so mit Streit beschäftigt, dass sie ihn und seine Situation überhaupt nicht wahrnehmen. Daraufhin versucht Joel sich mit Zeitung, Fernsehen und dem Telefon abzulenken. Aber überall sieht und hört er nur Negatives, was ihn noch mehr in die Verzweiflung und in die Wut treibt. In einem Gefühlsausbruch ruft er aus Versehen zwei Engel, die ihn mit der Rezeptur eines Zaubertranks unterstützen. Er lernt ein Mädchen kennen, das ihm hilft, seine Schulsituation zu untersuchen und zu überlegen, wie man sie für ihn zum Besseren hin verändern könnte. Sie kommen auf die Idee sich mit Shakespeare in Verbindung zu setzen, da Joel die schlechte Schulnote in Deutsch durch einen Aufsatz über Romeo und Julia bekommen hat. Mit der Hilfe des Zaubertranks reisen sie in die Lebenszeit von Shakespeare und bitten ihn, sich ein erfreulicheres Ende für die Beziehung von Romeo und Julia zu überlegen. Würde Shakespeare sich darauf einlassen können, würde dies dem Inhalt des von Joel verfassten Aufsatzes entsprechen und damit seine Deutschnote verbessern. Shakespeare überlegt. Wieder in seine Zeit gereist, stellt Joel fest, dass seine Eltern sich verwandelt haben: Sie sind freundlicher im Umgang mit sich und mit ihm und freuen sich über seinen erfolgreichen Schuljahresabschluss. Das Experiment Zeitreise ist geglückt.

Zu Shakespeares „Romeo und Julia“ bleibt an dieser Stelle noch zu sagen, dass die Textbücher nach Erzählung der Schulsozialarbeiterin noch eine Zeitlang im Bühnenraum lagen, eine Gruppe von jugendlichen Albanern diese entdeckte und den Text spontan mit verteilten Rollen las – Interkulturelle Pädagogik?

Mit der Entstehung des Textes „Joels Glückstropfen“ hat sich der Fokus der Arbeit für einen langen Zeitraum auf das Auswendig lernen von Text und der Umsetzung in die Bühnendarstellung konzentriert. Der Text bestand zwar nur aus einem Bruchteil dessen, was die Kürzung von „Romeo und Julia“ den Schülerinnen und Schülern abverlangt hätte, trotzdem tauchten vereinzelt Klagen auf, auf die ich dann jedoch nicht mehr eingegangen bin. Vor allem Isolde und Lore lernten ihren Text recht schnell, Isolde lernte sogar den Text der anderen Rollen, die an ihrem Dialog beteiligt waren. Für diese beiden Mädchen war es schwierig auszuhalten, nicht auf der Bühne zu stehen, um ihre Leistung zu präsentieren, ihnen wurde viel Geduld abverlangt. Insgesamt habe ich bei den Proben darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler etwas Luft zwischen der Schule und der Arbeit in der Theater AG hatten. Sie mussten ca. 20 Minuten von der Schule zum Spielort laufen. Begonnen haben wir die gemeinsame Zeit nicht gleich mit Aktion, sondern mit einem kurzen Austausch. Ein Dauerthema war der Lärmpegel, der abgebaut werden musste, um zu arbeiten – insbesondere dann, wenn die Schulsozialarbeiterin nicht mit vor Ort war. In einer dieser Proben schlug Thomas vor: „Verteilen Sie Verweise. Dann sind alle ruhig.“ Die Disziplinierung durch Verweise lag nicht in meinem Bereich, deswegen waren die Proben, bei denen die Schulsozialarbeiterin nicht anwesend war, anstrengend durchzuführen. Ein Teil der Gruppe – Peter, Katharina, Lore – war bei diesen Proben sehr ausufernd und konnte kaum eine Arbeitsdisziplin aufbringen. Dieses Verhalten lässt sich unterschiedlich interpretieren: 1. Es wurde eine Grenze gesucht. 2. Es wurde absichtlich provoziert. 3. Die Kinder können nur über eine äußere Autorität in eine Arbeitshaltung gelangen. 4. Die Kinder waren schon den ganzen Tag zuvor in der Schule und wollen sich bewegen. Aus welchen Gründen auch immer: Proben bei gleichzeitiger Disziplinierung der Einzelnen führt dazu, dass man mehr mit Disziplinierung als mit kreativer Arbeit beschäftigt ist – eine grosse Hürde, die bei jeder Probe genommen werden musste. Die gute Erfahrung an diesen Situationen: die Älteren wie in diesem Fall Thomas, greifen ein und haben damit auch mehr Erfolg und Einfluss bei den Jüngeren als es Erwachsene zu haben scheinen. Kein Sanktionsmittel zu haben oder zu nutzen kann für die eigene Arbeit bedeuten, den freien Fall zu proben und spontan keine Lösungsmöglichkeiten zu finden, die eine Ruhe in die Gruppe bringen könnten. In der hier vorgestellten Theatergruppe habe ich im Kern die Strategie verfolgt, wenn die Arbeitszeit nach einem lockeren Ankommen begonnen hat, wird alle Energie auf das Bühnengeschehen umgelenkt und dort gehalten. Diese

Strategie habe ich auch dann verfolgt, wenn destruktive Verhaltensmuster sichtbar wurden. In dem Fall habe ich sofort die Aufmerksamkeit auf die Theaterarbeit gelenkt und bin nicht auf das Verhalten eingegangen. Das hat mir bei der Schulsozialarbeiterin jedoch den Ruf verschafft, die „Nette“ zu sein während sie die „Böse“ sei. Ich vertrete jedoch die Auffassung, dass destruktives Verhalten einem eingeschliffenen Muster folgt und über eine in der Situation erfolgende Umlenkung im Hier und Jetzt eine konstruktive Richtung annehmen kann. Natürlich gibt es auch hier Ausnahmen: Isolde kommt zu mir und erzählt, dass die anderen sie ärgern. An dieser Stelle greife ich selbstverständlich ein und auch ein weiteres Mal als Peter Isolde schikaniert, sage ich ihm, er solle damit aufhören und nehme Isolde in Schutz. Aber auch hier gehe ich dann wieder zur Theaterarbeit über.

Zu Beginn einer Probe stehen Isolde und ich eher zufällig vor einem Werbeposter im Bühnenraum. Darauf ist ein dunkelhäutiger Mann abgelichtet und Isolde fragt mich, ob ich mit ihm verwandt sei. Ich muss schmunzeln: „Nein, bin ich nicht.“ Sie antwortet: „Ich hatte gedacht, er ist so dunkel wie Du.“ Vielleicht sieht sie keine Unterschiede, für mich kam der Mann auf dem Poster eher aus einem afrikanischen Land oder aus der Karibik, ich bin u. a. indischer Abstammung.

Gegen Ende der Probenzeit kommt Torsten, der die Hauptrolle des Joel spielt, nur noch sporadisch zu den Proben, er ist in der Zwischenzeit 18 Jahre alt geworden und kann sich seine Entschuldigungen selber schreiben. Da ich diese gewonnene Freiheit eines 18-jährigen nachvollziehen kann, nehme ich es ihm nicht übel. Allerdings besetzt er die Hauptrolle, spielt Joel und hält mit seinem Fehlen die Fortentwicklung des Stückes auf. Aus diesem Grund beschließe ich die Hauptrolle umzubesetzen. Die Schulsozialarbeiterin verteidigt Thomas: „Wenn er da ist, sei er gut.“ „Ja,“ antorte ich, „aber das ist nicht das Thema. Das Stück wird von der Hauptrolle getragen, demnach muss sie jemand besetzen, der regelmäßig kommt.“ Und der Einzige, der dafür in Frage kommt, ist Karsten. Diese Entscheidung stellte sich als Glück im Unglück heraus. Karsten hat sich sichtbar über die Rolle gefreut, im weiteren Verlauf übt er mit seinem Bruder und mit der Schulsozialarbeiterin den Text und wenn er den Text auf der Bühne nicht wiedergeben kann, dann kann er sehr gut improvisieren. Sichtbar genießt er es auf der Bühne zu stehen, die beste Voraussetzung. Insbesondere eine intensive Einzelarbeit mit ihm ist sehr produktiv und es macht ihm so viel Freude, dass er gerne am folgenden Samstag eine Extraprobe einrichten möchte. Ich bringe die Idee einer Extraprobe am Ende dieser Probe ein, alle bis auf Peter stim-

men zu und möchten kommen – nur – das Haus ist geschlossen. Das ist natürlich schade, wenn die Türen bei den Teilnehmenden aufgehen und man es nicht umsetzen kann. Die intensive Einzelarbeit mit den Schauspielerinnen und Schauspielern, d. h. die Arbeit am Ausdruck, das Einfühlen in eine Rolle, die Arbeit am konkreten Details der Körperbewegungen und den spontanen Spieleinfällen stellt sich am Effektivsten heraus – sowohl für die eigene Arbeitszufriedenheit als auch für die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Das erscheint für beide Seiten am Interessantesten, und ich hatte den Eindruck, man kann hier den Schülerinnen und Schülern sehr viel geben: Lob, Unterstützung, Mut, Freude an sich selbst, Lachen. Die Frage ist nur, was macht der Rest der Gruppe in der Zwischenzeit? Insgesamt bleibt es aus diesem Grund bei nur zwei Proben, in der an Rollendetails gearbeitet wurde. In einer Probe fand diese Einzelarbeit ohne die Schulsozialarbeiterin statt, das heißt, es bestand die Anforderung, eine Gruppe zu führen und sich gleichzeitig auf eine Person zu konzentrieren. In der zweiten Probe mit Arbeit am Detail hat die Schulsozialarbeiterin mit den übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern das Bühnenbild gestaltet.

Hinsichtlich der Umbesetzung der Hauptrolle kann Thomas mit der Entscheidung leben. Er hat nun zwei Rollen, die er sehr gut und präzise ausgestaltet. Zum einen die Vaterrolle, in der er die Spielsituation sehr gut ausfüllt und ausgezeichnet nutzt, gute Pausen setzt und zum anderen eine Erzählerrolle, in der er ein kurzes Stück aus einem Märchen vorliest – hierfür hat er eine schöne, tragende Stimme. Durch diese Umbesetzung gewinnt das Stück, die Balance im Ausdruck und in der Verteilung der Rollenbesetzung ist stimmiger geworden. Da der 18-jährige Thomas die Gruppe schon mehrmals als Kindergarten bezeichnet hat, hat er nun die Möglichkeit eher an den Rand zu treten und wirkt seitdem entspannter. Karsten mag seine Rolle, das sieht man. In der zweiten Halbzeit des Probenjahres traut er sich zu sagen, wenn er etwas nicht versteht – auch das ist als Erfolg zu werten.

Im Verlauf der weiteren Proben stellt sich eine „gefährliche“ Routine ein. Theater lebt von der Lebendigkeit, der Spontaneität der Freude an der Arbeit. So besteht mein heimlicher Wunsch darin, immer wieder in eine frische Anfangsenergie einsteigen zu können. Das ist ein Anspruch, der einen fordert, wenn die Arbeit sich auf ein ganzes Jahr erstreckt. Ich verweise fast in jeder Probe darauf, dass der Text besser gelernt werden muss und rate, sich von Freundinnen und Freunden abhören zu lassen. Viel mehr kann ich nicht tun, ich muss mich darauf verlassen, weiß aber auch, dass alle noch mit anderen Themen wie Fußball spielen und Zirkusaktivitäten beschäftigt sind.

Gegen Ende der Probenzeit schleicht sich ein Gefühl der Ohnmacht und des Zweifels ein, denn das Stück wurde noch kein einziges Mal durchgespielt. Es scheint einfach zu wenig Zeit und nach wie vor sitzt der Text nicht und es kommen unerfreuliche Gedanken auf: Vielleicht stimmt es doch, vielleicht kann die „bildungsferne Schicht“ tatsächlich keinen Text auswendig lernen. Es geht sogar soweit, dass ich die Durchführung der Aufführungen nicht mehr sehe. Was ist, wenn die Schauspielerinnen und Schauspieler bei der Aufführung genauso stottern wie jetzt? Die Schulsozialarbeiterin beruhigt mich. Sie habe bereits mehrmals die Erfahrung gemacht, dass die Kinder und Jugendlichen erst kurz vor dem Eintreffen besonderer Ereignissen völlig präsent sind und sie geht davon aus, dass die Kinder den Text vor der Aufführung sicher beherrschen.

Bis zum Ende der Proben und der herannahenden Aufführungstermine bleibt die Arbeit wackelig und scheint sich nicht in sicheren Bahnen zu bewegen, auch wenn schon ein Jahr gearbeitet wurde. Trotzdem beschließen die Leiterin der Schule, die Schulsozialarbeiterin und ich das Stück zu zeigen.

Für die Aufführungen werden zwei Termine vorgesehen: Einmal am Vormittag vor einem Schülerpublikum, einmal am Abend vor Eltern und anderen Erwachsenen. Um zu vermeiden, dass unkontrollierbare Reaktionen aus dem Schülerpublikum die Aufführung stören und damit die Arbeit der Schauspielerinnen und Schauspieler verunsichern, wurde beschlossen, die Vormittagsaufführung vor einem jüngeren Schulpublikum durchzuführen. Dies entsprach auch den Wünschen der älteren Schüler. Aus diesem Grund wurde die Klassenstufe 6 der Gesamtschule eingeladen. Die Abendaufführung sollte Eltern und Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit geben, das Gesamtergebnis zu betrachten.

Verschiedene Überraschungen stellten sich dann vor der Generalprobe ein. Die Gruppe beschließt aus eigener Motivation heraus, das Stück der AG-Leitung vorzuspielen, um das zusammen Gelernte zu zeigen und unter Beweis zu stellen („Bleibt Ihr einfach sitzen und macht nichts“). Anschließend sorgt Karsten für die Gruppe, indem er den Text an den Bühnenaufgang hängt. Wir richten das Bühnenbild ein, das bis zu den beiden Aufführungen am nächsten Tag stehen bleiben kann.

Das Treffen am Tag der Aufführung beginnt für mich damit, dass die Schulsozialarbeiterin aufgeregt auf mich zukommt und berichtet, Thomas sei sehr aggressiv zu ihr. Ich beruhige sie, indem ich ihr mitteile, dass er Lampenfieber habe und dass das ganz normal sei. Und ich bin froh, dass ich als Theaterpädagogin die „Erlaubnis“ ha-

be, Verhalten als normal zu betrachten und es nicht als „schwieriges Verhalten“ bewerten muss. Nach der ersten Aufführung ist dieses als aggressiv bezeichnete Verhalten nicht mehr festzustellen. Lore und Katharina fand ich in der Mädchenumkleidekabine, in der sie sich für ihre Engelrolle mit Gold und Haarbürste schminkten. Kurze Zeit später berichteten Susanne und Lore, dass sie am Tag zuvor auf der Straße Werbung für das Stück gemacht haben. Tatsächlich haben sie darüber eine Zuschauerin gewonnen.

Beide Aufführungen fanden vor voll besetzten Stühlen statt. Das war für die Vormittagsvorstellung zu erwarten; hier wurden drei Schulklassen eingeladen, die alle zugesagt hatten. Außerdem kam auch die Leiterin der Schule, um sich das Stück anzusehen. Von der Abendvorstellung wussten wir nicht, wer wirklich erscheinen würde, aber auch hier waren alle Plätze besetzt. Die Aufführungen selbst verliefen reibungslos – insofern hat sich die Vorhersage der Schulsozialarbeiterin bestätigt. Wenn es darauf ankommt, dann können sie den Text. Alle Schauspielerinnen und Schauspieler waren sehr wach – sowohl auf der Bühne als auch hinter den Kulissen und sorgten – ohne dass ich die Aufgaben hätte verteilen müssen – für die Umbauten. Hier habe ich mich auf meine Beobachtungen während der Generalprobe verlassen, bei der sich alle am Auf- und Umbau beteiligten. Ich habe bei den Umbauten mitgeholfen und nur ein wenig überprüft – insgesamt fühlte sich der Aufführungstag wie eine ausgesprochen gut funktionierende Teamarbeit an.

Der Beginn der Abendaufführung verzögerte sich ein wenig, da die Schülerinnen und Schülern so lange warten wollten bis ein bestimmter Lehrer erschien, der telefonisch herbei gerufen worden war. Er hatte die Aufführung vergessen, kam aber, worüber sich Thomas und Karsten sehr freuten. Nach der Abendaufführung und dem Abholen des Applauses bat Thomas aus eigenem Impuls heraus die Leitungspersonen auf die Bühne, würdigte deren Arbeit und das Verfassen des Stückes – auch für uns ein Zeichen der Anerkennung und Bestätigung für unsere Arbeit. In den nachfolgenden Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer spürte man ein Berührtsein von dem Spielen der Kinder und Jugendlichen, d. h. es hat Kommunikation mit dem Publikum stattgefunden. Das bedeutet auch, dass die Schauspielerinnen und Schauspieler es geschafft haben, die Kommunikationsebene zu den Zuschauerinnen und Zuschauern herzustellen.

V.9.4 Meine Rolle als Theaterpädagogin und die Schwierigkeit der Interkulturellen Pädagogik in der Praxis

Die Intention meiner Arbeit als Theaterpädagogin sehe ich vornehmlich darin, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu lassen, sie selbst sein zu können. Das heißt für mich, mich nicht von Diagnosen über Personen leiten zu lassen, die aus einem bestimmten Kontext heraus verfasst wurden – wie zum Beispiel dem schulischen. Das bedeutet für mich auch, meine eigenen Urteile immer wieder zu überprüfen, insbesondere dann, wenn ich über einen längeren Zeitraum mit Personen zusammen arbeite.

Im Verlauf der Proben wurde es z. B. schwieriger, sich nicht ausschließlich von den eigenen Urteilen leiten zu lassen und weiterhin bei der Möglichkeit zu bleiben, dass die Teilnehmenden auch noch andere Seiten haben als die, die mir bei der Arbeit Schwierigkeiten bereiten wie z. B. dominantes Verhalten. Die in der Probenzeit sehr dominant wirkende Katharina stand bei der letzten Probe für die Aufführung auf der Bühne und hat ihren Text nicht mehr gewusst. Ich merke meine Ungeduld und nehme mein Urteil, das ich mir über sie gemacht habe, wahr: Das ist diejenige, die viel Unfrieden in die Gruppe und die Arbeitsabläufe gebracht hat. Ich bemerke meinen Ärger. Auch wenn ich gerne meiner Wut nachgegeben hätte, erinnere ich mich an meine eigenen Ansprüche: nicht festzuschreiben und schaue noch einmal bewusst neu auf die Situation. Ich frage Katharina, ob sie aufgeregt sei. Sie lächelt mich unsicher an und sagt: „Ja, ich habe Angst.“ Ich bin froh, dass ich diesen Weg gefunden habe und stelle wieder fest, ich habe mich zu überwinden. Ich stelle erneut fest, dass diese Praxis hinsichtlich der Herangehensweise mit Jugendlichen eine Schulung für mich bedeutet. Die Jugendlichen dieser Gruppe begegnen mir immer wieder aufgeschlossen, auch wenn wir von Zeit zu Zeit Störungen miteinander haben. Diese Offenheit benötige ich auch, nur dass ich sie immer wieder selbst erarbeiten muss. D. h., der größte Teil meiner Aufgabe und Eigenarbeit als Teil der Gruppe liegt darin, mich einerseits von speziell gemachten Erfahrungen mit bestimmten Personen zu lösen. Es erscheint mir wichtig, sich der eigenen Interaktionsmuster und Urteilsmuster bewusst zu sein, um sich aus diesen zu befreien und eine echte Kommunikation zwischen Menschen aufrechterhalten zu können. Loslassen von Urteilen ist nicht nur in Interaktionsprozessen ein wichtiges Thema, sondern auch in der Theaterarbeit. Kreative Prozesse sind oft nicht sichtbar, sie wachsen, man kann sie nicht planen – dazu benötigt es Vertrauen.

Man kann davon ausgehen, dass neben der Hauptarbeit am Stück Themen auftauchen, die man in den jeweiligen Situationen mitgestalten kann und die einen mal mehr, mal weniger als Person herausfordern: In dieser Gruppe war es zum Beispiel die Situation, in der Peter den Hitlergruß vor mir aufführte oder die Situationen, in denen Isolde gehänselt wurde. Das Theaterspiel bietet hier gute Möglichkeiten, da der Rahmen informeller ist als z. B. in der Schule. Vielleicht entstehen auch Situationen, die für sich sprechen wie zum Beispiel das Aufeinandertreffen einer albanischen Gruppe mit dem Text von „Romeo und Julia“. In diesem Fall hat die Gruppe spontan aus Eigeninitiative das Stück „Romeo und Julia“ mit verteilten Rollen gelesen.

Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, von anderen anders wahrgenommen zu werden, zeigt sich in diesem Projekt sehr schön am Beispiel von Isolde: Nach der Abendaufführung sagten drei Lehrerinnen und die Sekretärin der Schule, dass sie über die Stimme von Isolde auf der Bühne überrascht waren, dass sie „(...) das nicht gedacht hätten“. Im gerade begonnenen Schuljahr 2008/2009 wird Isolde nach wie vor gehänselt. Sie fragte die Schulsozialarbeiterin, woran das läge. Die Schulsozialarbeiterin antwortete, vielleicht läge es an ihrer leisen Stimme aufgrund derer man sie nicht verstehen könne. Sie erinnerte Isolde an ihre Stimme auf der Bühne, die in der Rolle geerdet, laut und deutlich geklungen hat. Beide haben die Absprache getroffen, dass die Schulsozialarbeiterin Isolde ansprechen darf, wenn ihr Isoldes Körperhaltung und Stimme als ängstlich auffallen.

Hinsichtlich des Vorhabens dieses Projekt als empirisches Beispiel in diese Dissertation aufzunehmen, hat mich der Druck der Wissenschaft während der praktischen kontinuierlich begleitet und in mir den Anspruch hervorgerufen, sehr besondere Ergebnisse präsentieren zu können – besonders hinsichtlich einer „Nähe zu der Interkulturellen Pädagogik“. So ist diese Theaterarbeit in einem Spannungsverhältnis von Urteilen über Schülerinnen und Schüler seitens der Schulsozialarbeiterin und verschiedener Lehrerinnen, einem wissenschaftlichen Anspruch bzw. Blick und dem Anspruch, den Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden, um die es im Eigentlichen geht, entstanden. Dadurch wurde die Leichtigkeit, mit der Theaterarbeit praktiziert werden kann, gemindert. Nun stellt sich die Frage: Was bedeutet *dieses Theaterprojekt im Zusammenhang mit der Interkulturellen Pädagogik* zu der hier vorgestellten Position?

In dieser Gruppe wird das Thema „Kultur“ scheinbar nur kurz zu Beginn durch Mehmet und Massud am Rande gestreift, die sichtbar einen ethnisch anderen Hinter-

grund haben als die übrigen Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer. Im weiteren Verlauf der Proben werde ich jedoch eines Besseren belehrt. Zu Beginn einer Probe werde ich von Lore nach meiner Herkunft befragt. Ich antworte, gebe die Frage an die Gruppe weiter und erhalte Informationen, mit denen ich nicht gerechnet habe: Thomas hat einen amerikanischen Vater, Karsten eine brasilianische Mutter und Isolde ist russischer Abstammung. Alle besitzen eine weiße Hautfarbe, alle sprechen fließend Deutsch.⁸¹ An dieser Situation zeigt sich, dass man in seiner Wahrnehmung schnell fehl geleitet ist, wenn man sich an Äußerlichkeiten aufhält und meine Vermutung und Beobachtung geht dahin, dass dies viel zu schnell geschieht und zwar gerade auch im pädagogischen Arbeitsalltag. Aus meiner vorangegangenen Erfahrung im pädagogischen Praxisfeld weiß ich, dass sich das Migrationsthema in Schulen gern schnell auf türkischstämmige Kinder und Jugendliche verengt. Aus meiner Arbeit im XENOS-Projekt „Miteinander Arbeiten – Voneinander lernen“ hatte ich nicht den Eindruck, dass man den Anspruch auf Gleichheit tatsächlich als solches in der Arbeit umsetzte, sondern sich dieser Anspruch auf eine fiktive Konstellation von nicht näher erläuterten Migrantenjugendlichen im Verhältnis zur einheimischen Bevölkerung bezog, die sich in einem weiteren Schritt als türkischstämmige Jugendliche und Kinder und schließlich als v. a. türkischstämmige Jungen heraus kristallisierten. Insofern ist der verfolgte Anspruch der Gleichheit in der praktischen Umsetzung als sehr kritisch zu betrachten. Das Thema Kultur hat insgesamt eine sehr geringe Rolle gespielt, was womöglich daran liegt, dass man als Pädagogin oder Pädagoge nicht viel über die einzelnen Kulturen und die verschiedenen Religionen weiß.

So wie ich die Interkulturelle Pädagogik kennen gelernt habe, muss man sich als Praktizierende entscheiden, welchen Schwerpunkt man setzen möchte: Will man kulturelle Inhalte vermitteln? Will man sich gegen soziale Ungleichheit richten? Will man sich gegen Fremdenfeindlichkeit wenden? Oder verfolgt man ein anderes Ziel? Ist man sich darüber nicht im Klaren, schwebt die Arbeit und verliert sich in Diffusität. Was überhaupt nicht zur Sprache kommt, sind Ängste, Unsicherheiten und Schamgefühle, die auf der überwiegend deutschen pädagogischen Seite vermutlich zu diesem schwer zu durchdringenden und belastetem Thema vorhanden sind.

Wenn man sich dafür entscheidet, dass man das Programm der Interkulturellen Pädagogik anwendet, um Berührungängste abzubauen, dann kann die Theaterarbeit,

⁸¹ Ebenso haben Mehmet und Massud fließend Deutsch gesprochen – man gewinnt leider den Eindruck, dass man die deutsche Sprachkenntnisse der Kinder extra betonen muss, weil der Anschein vermittelt wird, dass dem nicht so sei.

die nur über Kontaktaufnahme und Zusammenspiel funktioniert, einen Beitrag leisten, dieses Ziel zu verfolgen.⁸²

In diesem Schultheaterprojekt hatte das Kernthema der Arbeit keinen der o. g. Schwerpunkte, sondern lag ausschließlich in der Durchführung einer Theaterarbeit. Hätte diese Theaterarbeit z. B. das Label „Vorurteile abzubauen“ bekommen, hätte sich vermutlich niemand für die Gruppe angemeldet.⁸³ Dennoch arbeitet man natürlich indirekt immer mit diesem Thema. Hält man das Thema offen, so dass es Sympathien bei Jugendlichen und Kindern erweckt, befreit man sich selbst auch ein Stückweit von einem kulturell oder ethnisch gefärbten Blick. In einem freien Theaterraum gibt man den Kindern und Jugendlichen die Chance, von sich zu erzählen, wenn sie es wollen und die Themen zu wählen, die sie aussuchen – es handelt sich dabei um ihre Freiheit zu wählen. Wichtig ist in der Arbeit meiner Meinung nach in Anlehnung an Arno Gruen u. a. eine klare, nach außen zu vertretende Positionierung. Hierfür benötigt man einen eigenen Wertmassstab z. B. für Phantasia und Kreativität und gegen Gewalt und eine Haltung, die sich für ein Zusammensein mit allen Unterschieden im Wissen um das gemeinsame Menschsein einsetzt.

Im Zusammenhang mit den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Inhalten können folgende Ergebnisse und Überlegungen festgehalten werden: Wenn Gitta Martens in einer interkulturellen Bildungsarbeit die Frage aufwirft, wie eine Bildung aussehen könne, die als Mittlerin zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen wirken soll, kommt sie in ihren weiteren Ausführungen zu dem Punkt, dass insbesondere Migrantinnen und Migranten Misstrauen gegenüber einer sozialpädagogischen Fremdbestimmung hegen. Darüber hinaus verweist sie auf die Tatsache, dass das Thema Fremdheit innerhalb der eigenen kulturellen, deutschen Zusammenhänge und innerhalb verschiedener Situationen unzureichend bearbeitet wurde und wird. Sie lenkt die Perspektive der Fremdheit auf die eigene Person und das eigene Erleben der Pädagogin und des Pädagogen selbst. Wo liegen die eigenen Verwirrungsmomente, die eigene Ohnmacht und die Unsicherheit im Umgang mit fremden Situationen (vgl. V.1, V.1.2)? Wendet man diese Fragestellung auf die hier vorgestellte Theater AG und die einjährige Arbeit an, war eines der besonders einschlagenden Erlebnisse die Begegnung mit Peter, der mich mit dem Hitlergruß konfrontierte. Dadruch musste ich mich mit für mich neuen Schulrealitäten auseinandersetzen.

⁸² In dieser Gruppe gab es keine „ethnischen“ Berührungsängste, aber es gab Isalde – auch hier musste die Kontaktvermeidung überwunden werden.

⁸³ Aufgrund fehlender Teilnehmerinnen und Teilnehmer musste ein Theaterworkshop zum Thema Vorurteil ausfallen.

Fremdheit zeigte sich auch in dem Dasein des Mädchens Isolde in der Gruppe, das von anderen nicht in ihrer Eigenart hinsichtlich Kleidung und hinsichtlich ihrer Art akzeptiert wurde. Erst später stellte sich heraus, dass sie russischer Abstammung ist. Wichtig erscheint mir für sie, dass sie darin unterstützt wird, ihre Selbstsicherheit zu stärken, denn sie muss vermutlich davon ausgehen, von der Mehrheit zunächst nicht akzeptiert zu werden. Hier einen „kulturellen Dialog“ zu initiieren, erscheint unangemessen.

Das Beispiel von Isolde lässt sich verbinden mit den Absichten von Augusto Boal (vgl. V2.1.4, V.4.1ff.). Während Boal jedoch die Situationen individueller Unterdrückung herausfiltert, um sie zu verändern, verläuft der Prozess im Fall von Isolde auf einem indirekteren Weg – nämlich z. B. über die Schulung körperlicher Fähigkeiten wie dem Einsatz der Stimme, der Vermittlung von Selbstsicherheit durch Bühnenpraxis und durch die Akzeptanz von anderen Personen wie z. B. Pädagoginnen und Pädagogen. Boal geht davon aus, dass Menschen die Selbstbefreiung aus unterdrückenden Situationen auf der Bühne proben und dann in den Alltag transportieren können. Inwieweit Isolde mit der Hilfe der Schulsozialarbeiterin, die von Isolde angefragt wurde und der Unterstützung durch das Theaterspiel – sie nimmt ein weiteres Jahr an der Theater AG teil – innerlich gestützt wird, lässt sich von außen schwer prognostizieren. Innerhalb der Theater AG kann sie den Mut aufbringen, sich gegen Angriffe von außen zur Wehr zu setzen.

Um der Entwicklung von Feindbildern, die von Hassgefühlen getragen sind, entgegen zu wirken, ist es u. a. notwendig – so Arno Gruen (vgl. IV) – erstens die Selbstentfaltungskräfte eines Kindes nicht zu unterbrechen und zweitens die innere Identität durch Förderung der eigenen Kreativität zu stabilisieren, um damit den inneren Kern einer Person zu stärken. Dies geschah in der Theater AG neben dem Spiel als solches über die Integration von Ideen und Handlungsangeboten, die die Schülerinnen und Schüler einbrachten. Zwei der Mädchen malten z. B. aus einem eigenen Impuls heraus in ihrer Freizeit Bilder für das Bühnenbild, Karsten schlug Textveränderungen vor, die Eingang fanden. Dies geschah auch dadurch, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrer Stimmung und in anderen Persönlichkeitsseiten als in den für die Leitung gewohnten akzeptiert waren: Die durchweg als „dominant“ erscheinende Katharina zeigte bei den Proben kurz vor den Aufführungen Lampenfieber.

VI. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse – Bedeutung für die pädagogische Praxis

Die Ausländerpädagogik bildete sich in Deutschland in Reaktion auf die Schulschwierigkeiten der Kinder der damals als Gastarbeiter bezeichneten angeworbenen ArbeitsmigrantInnen. Mit den entwickelten Konzepten wollte man Lösungsangebote für die entstandenen Probleme anbieten, die daraus resultierten, dass anders als beabsichtigt, die ArbeitsmigrantInnen nicht in ihre Herkunftsländer zurück kehrten, sondern ihre Familien in die Bundesrepublik Deutschland nachfolgten. Dadurch veränderte sich die Situation in den pädagogischen Einrichtungen zum Beispiel hinsichtlich der nicht vorhandenen Deutschkenntnisse der Kinder (vgl. Diehm, Radtke 1999, Auernheimer 2003).

Zwei Thesen leiteten die Konzeptentwicklungen und die Forschungsperspektive: die Defizithypothese und die Kulturkonflikthypothese. Die Aufstellung der Defizithypothese war ein Resultat der Erfahrungen von PädagogInnen, die in der Praxis tätig waren; v. a. von den PraktikerInnen, die in der Schule mit den Schulschwierigkeiten der Kinder der angeworbenen Arbeitskräfte konfrontiert waren. Sie wurde mit „(...) der herkunftskulturell geprägten psycho-sozialen Ausstattung der Kinder und ihrer Familien“ begründet und (...) [wurde, Sh. S.] mit der Diagnose ‚Defizit‘ als solche auch in den Wissenschaftsbereich unhinterfragt übernommen (vgl. Diehm, Radtke 1999, S. 128f.). Die Kulturkonflikthypothese geht davon aus, dass das Leben ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland in der Spannung zwischen zwei Kulturen stattfindet. Aus dieser Situation heraus resultierten für diese Kinder Identitätsschwierigkeiten (vgl. Diefenbach, Nauck 2000, Teuber 2002).

In den achtziger Jahren wurde das Konzept Ausländerpädagogik aufgrund der Kritik, AusländerInnen als Opfer zu stigmatisieren und für den Erhalt des eigenen Faches zu instrumentalisieren in das Fachgebiet Interkulturelle Pädagogik umdefiniert. Dem in der Ausländerpädagogik unterstützten Bild von AusländerInnen als Opfer und die Abwertung des Herkunftslandes der ArbeitsmigrantInnen als vormodern im Vergleich zur modernen bundesdeutschen Gesellschaft stellt das Programm der Interkulturellen Pädagogik die kulturelle Differenz als Bereicherung entgegen (vgl. Hohmann 1983, Czock 1993, Leiprecht/Lang 2001). Das Konzept der Interkulturellen Pädagogik richtet sich nun nicht mehr ausschließlich an MigrantInnen und ihre Kinder wie zuvor in der Ausländerpädagogik, sondern wendet sich auch an die deutsche Bevölkerung (II.1).

Schwierigkeiten stellen sich ein, wenn man sich den Definitionen, Inhalten und Zielen der Interkulturellen Pädagogik zuwendet. Inhalte und Ziele werden unübersichtlich viele benannt und man bekommt den Eindruck einer – salopp formuliert – bodenlosen Überfrachtung anvisierter Zuständigkeiten der Interkulturellen Pädagogik. Auch die Definitionsgrundlagen des angewandten Begriffsspektrums verlieren sich in der Fülle der Ausführungen zu den in der Literatur besprochenen Themen. Insbesondere der vielfach genutzte Begriff ‚interkulturell‘ scheint empirisch nicht überprüft zu sein und wird, meinen Recherchen zufolge, nicht definiert. Trotzdem dient er der Benennung und Attribuierung von z.B. Konflikten, Kompetenzbereichen und Weiterbildungsinhalten – in der Zwischenzeit scheint er mit dem Begriff ‚ethnisch‘ austauschbar zu sein (II.2., II.3.). Auch zu der Dimension Interkulturelle Kompetenz existiert noch keine eindeutige Definition (II.3.1). Einen thematischen Hauptschwerpunkt findet man in der Anwendung des Konzepts Interkulturelle Pädagogik in der Schule (II.4.), wobei sich der Übertrag auch als Quelle weiterer Diskriminierungsoptionen erweist (II.4.1-II.4.1.3) und aufgrund seiner Prämissen der Gleichheit und der Anerkennung bei einer näheren Betrachtung wenig kompatibel mit dem Wertesystem der Schule ist (II.4.2).

Auch in wissenschaftlichen Diskursen wird das Programm Interkulturelle Pädagogik kritisch überprüft. Die Feministische Migrationsforschung und die interkulturelle Frauenforschung als ihre Nachfolgerin (II.5.1) verweisen auf die Gefahr der Verobjektivierung und Stereotypisierung von Frauen verschiedener kultureller Sozialisation und die wissenschaftlich hergestellten Bilder von westlichen und nicht-westlichen Frauen. Sie fordern dazu auf, die Individualität der einzelnen Frau in den Vordergrund zu stellen (II.5.1.1-II.5.2). Einen fast nicht mehr rückgängig zu machenden Wirkungsgrad hat die Verbreitung der Kulturkonflikthypothese, auch wenn man sich im wissenschaftlichen Zugang von der Kultur lösen möchte und man sich einig darüber zu sein scheint, dass die Kulturkonflikthypothese tatsächlich vorgefundene soziale Verhältnisse verdeckt (II.5.3.).

Im Diskurs der Interkulturellen Pädagogik selbst verschaffen sich in der Zwischenzeit die Themen zur Wirkung eines speziellen Fachgebietes Interkulturelle Pädagogik in der Öffentlichkeit und auf der pädagogischen Praxisebene Raum (II.6, II.6.1). In dem Zusammenhang werden auch die Wirkkraft von Normalisierungsvorstellungen innerhalb der Interkulturellen Pädagogik, der Begriff der Differenz und der Kultur als Differenzierungskategorie, die Fremdes erst schafft und womöglich den Begriff Rasse

ersetzt hinterfragt (II.6.2-II.6.1). In der Auseinandersetzung mit dem Konzept Interkulturelle Pädagogik wird diese dahingehend kritisiert, nicht klar genug abgegrenzt zu sein und kein Lösungsangebot für ihre selbst definierten Zielgruppen anzubieten. Des Weiteren würden die Zielgruppen über Fremdheit definiert und würde sozialstrukturelle Ungleichheit unterstützt. Sozialstrukturelle Reibungsflächen würden in Bildungsfragen formuliert. Eine echte Auseinandersetzung mit ‚Nichtdeutschen‘ habe im Diskurs noch gar nicht stattgefunden (II.7). Hinsichtlich der Professionalisierung der Interkulturellen Pädagogik hinterfragen Mecheril und Varela das als interkulturell etikettierte Handeln und führen zu den Ursprüngen pädagogischen Handelns zurück, in dem man nicht davon befreit ist Ambivalenzen auszuhalten und zunächst die Verhältnisse auf ihre hierarchische Struktur hin beleuchtet. Varela plädiert für die Politisierung der Pädagogik. Diesen Motivationen und Gedanken nachzugehen, bedeutet der Kompetenz des Fragenstellens nachzugehen wie es sich im Topoi-Modell wider spiegelt und sein Handeln nicht auf Vorannahmen aufzubauen (II.7.1). Dank Paul Mecheril erhalten Menschen mit transnationalem biographischem Hintergrund eine Stimme innerhalb der Diskussion (II.7.2-II.2.2.1). Hieran anknüpfend erhalten wir Ergebnisse, die das Lebensgefühl von nicht eindeutig zuzuordnenden Menschen sichtbar machen. Die Ergebnisse zeigen auch – wie bereits in der Interkulturellen Frauenforschung angedeutet wurde –, dass eine Dichotomisierung der Zielgruppe in Deutsche und Nichtdeutsche bzw. Migrantinnen und Migranten an den Lebensfäden vieler in Deutschland Lebender vorbei zieht. Ihr individuelles Lebensgefühl, ihre Lebensgestaltung und -haltung sollten darauf verweisen, dass Konzepte die Vielfalt vorgefundener Möglichkeiten und ihre Gefühlswelten unterwandern.

Aktuell hört man in den Reihen der Interkulturellen Pädagogik den Ruf nach mehr Realitätsbezug, der sich so äußert, dass globale Vernetzungen in das Konzept der Interkulturellen Pädagogik hinzugenommen werden sollten. National hat sich die Bevölkerung Deutschlands ethnisch so verändert, dass es von Bedeutung sei, einen kreativen Umgang mit Fremdheit auf der Basis eines empathischen Verständnisses für die Geltung der Menschenrechte und die Würde der einzelnen Persönlichkeit zu schulen. In der uns umgebenden Realität sei es nach wie vor ein pädagogisches Ziel, das Bewusstsein und die Verantwortung des Einzelnen für sich und andere anzuregen, auch innerhalb der Institutionen: Für den Wissenschaftsbetrieb gelte es in Zukunft, zugewanderte Jugendliche hinsichtlich ihrer Meinungen und Einstellungen zu untersuchen, außerdem auch diejenigen, die sich den eindeutigen Kategorien

entziehen wie die von Mecheril beschriebenen Anderen Deutschen. Dabei müssten die untersuchungsanleitenden Voraussetzungen darin liegen, aus den Perspektiven dieser Anderen erkennen zu wollen und entsprechende Kategorien zu entwickeln, um etwas über sie zu erfahren (II.8).

Sozialstrukturelle Gegebenheiten werden vom Konzept der Interkulturellen Pädagogik völlig ignoriert. Rückzug auf ethnische Wurzeln geschieht zumeist dann, wenn eine Integration in die Sozialstruktur missglückt ist, das heißt, die Rückbesinnung auf ethnische Wurzeln sind aus dieser Perspektive ein Produkt und eine Konsequenz, keine Ursache (III.). Das Beleben ethnischer Besonderheiten ist, so Hoffmann-Nowotny, ein Ausdruck strukturellen Spannungspotentials. Bereits in den siebziger Jahren, also zur Zeit der Ausländerpädagogik, weißt er darauf hin, dass durch die Unterschichtung der Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland über die Gastarbeiterzuwanderung ein strukturelles Spannungspotential zwischen den einheimischen Angehörigen unterer Berufspositionen und den Berufspositionen, die durch die Angeworbenen besetzt wurden entstanden ist. Vergleichsprozesse können bei einer instabilen wirtschaftlichen Lage tendenziell in fremdenfeindliches Verhalten und Diskriminierungstendenzen umschlagen (II.1.-III.1.7.). Arno Gruen ist Repräsentant einer psychologischen Perspektive, die den Aspekt des Fremden thematisiert. Dabei liegt der Bezugspunkt zunächst nicht in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen, sondern in der Auseinandersetzung mit der psychischen Beschaffenheit des modernen Individuums und der individuellen Selbstentfremdung (IV-IV.5.). Mit der Entfremdung von sich ist v. a. die Verdrängung des Schmerzes gemeint, entstanden durch den erlernten Gehorsam gegenüber Autoritätspersonen wie Eltern, Lehrern u. a.. Dieser musste verdrängt werden, da im Verlauf des Erziehungsprozesses unsere innersten Regungen und Impulse nicht anerkannt wurden. Um die Liebe derjenigen zu erhalten, von denen wir als Säuglinge und Kinder in unserer ureigensten Persönlichkeit nicht respektiert wurden, musste als Überlebensstrategie dem Maßstab der Autorität, dem äußeren Maßstab mehr Achtung entgegengebracht werden als unserer eigenen Wahrnehmung. Aber Verdrängung allein tötet den Schmerz nicht ab, er muss immer wieder zerstört werden, um ihn nicht zu spüren. Die Verneinung des eigenen Schmerzes führt dazu, ihn im Außen vernichten zu wollen, ihn auf andere Menschen, andere Kulturen, andere Seinsweisen zu projizieren und Feindbilder zu kreieren, denn der Schmerz verschwindet nicht einfach. Auch die Wissenschaft ist von der Verneinung des Schmerzes durchzogen (V.6.). Zwar machen diese Erkennt-

nisse pädagogische Praxis in einer leistungsorientierten Industrienation, die sich nun einmal in einer solchen Umgebung befindet, nicht leichter, dennoch sollten wir unsere Bemühungen nicht aufgeben und Machtverhältnisse innerhalb der Praxis präsent machen, um diese nicht selbst zu bedienen und die pädagogische Praxis auch dahingehend nutzen, Beziehungen von Mensch zu Mensch zu leben, die von der Autonomie des Einzelnen getragen sind.

Die Konsequenzen, die sich aus Gruens Stellungnahme auch für eine pädagogische Arbeit ergeben, liegen darin, das ursprünglich Menschliche, das Leben an sich zu fördern. Für pädagogisches Personal bedeutet das auch, einen echten Kontakt zu ihren Gegenübern herzustellen und sich nicht ausschließlich intellektuellen Konzepten hinzugeben. Des Weiteren können andere Kulturen befragt werden, in denen die Verbindung zur gesamten Schöpfung über denen von Leistungs- und Siegeswerten steht (IV.7., IV.8.), es reicht wahrscheinlich nicht, sich auf Slogans wie Miteinander arbeiten – voneinander lernen zu berufen. Um die emotionale und seelische Ebene mit einzubeziehen eignet sich das Medium Theater besonders, denn es entfaltet seinen lebendigen Ausdruck u. a. im emotionalen Ausdruck der Darstellenden.

Theater ist eine Möglichkeit den individuellen Selbstausdruck zu fördern und die persönliche Erlebniswelt ernst zu nehmen. Ganz wichtig ist hierbei, dass PädagogInnen das hierarchische Beziehungsgefüge von Pädagogen und Zielgruppe nicht bedienen, sondern sich selbst als Dienende verstehen (V., V.1.-V.1.2). Im theatralischen Prozess ist es möglich, demokratische Werte zu leben und – wie manche Ergebnisse zeigen – können hier über die Erschaffung eines gesellschaftlich alternativen Raumes heilende Prozesse entstehen (V.1.3.1-V.1.4.1). In der Praxis müssten für diese Kraft mehr Möglichkeiten und finanzielle Mittel zur Verfügung stehen.

Einer der sich die Heilkraft des Theaters zunutze gemacht hat, ist der brasilianische Regisseur und Theaterpädagoge Augusto Boal. Die Anwendung seiner Theatermethoden orientiert sich an der Erlebniswelt der Einzelnen: Seine und ihre Geschichte wird erzählt, er und sie bestimmen, in welchen Situationen er und sie sich unterdrückt gefühlt haben. In einem Gruppenprozess wird nach Möglichkeiten gesucht, um sich aus erniedrigenden Situationen mittels alternativer Handlungsstrategien befreien zu können und sich einem erwünschten Zustand zu nähern (V.2). Dabei erleben sich die Mitspielerinnen und Mitspieler als gleichberechtigt, nehmen an den Schicksalen Teil und wirken solidarisch im gemeinsamen Gestaltungsprozess. Das Erleben anderer Lebenswelten in einem vermeintlich gleichen Alltag könnte auch

durch die Form des empathischen Lesens von Migrationsliteratur und Rollenspiele wie blue eyed – brown eyed gefördert werden (V.4.2.1.2, V.4.2.3). Besonders die Technik des Forumtheaters – als eine Form interaktiven Theaters – ist dafür geeignet neben der Bearbeitung persönlicher Konfliktfelder in einen Austausch mit der Öffentlichkeit zu treten (V.6.).

Wie bereits durchgeführte Projekte mit Boals Methode des Forumtheaters zeigen, bietet sich dieses Instrument besonders an, um die Themen Verständigung und Fremdenfeindlichkeit zu bearbeiten und auch sozial bedeutsam zu machen (V.6.1-V.6.3.1).

Während sich Boals Theater-Methoden schwerpunktmäßig auf Hilfe zur Selbsthilfe durch Erproben in einem geschützten Raum beziehen, ist die Methode von Stanislawski zunächst eine, die dem reinen Schauspiel entstammt (V.6). Stanislawski beabsichtigt einer Bühnenrolle zur Lebendigkeit zu verhelfen, indem die zunächst fremde Rolle von den ausführenden Darstellerinnen und Darstellern genauestens analysiert und nachempfunden wird. Um dies zu erreichen tritt der Regisseur Stanislawski als Pädagoge in Kraft und stellt die entscheidenden Fragen, um die Rolle in eine für die Ausführenden echt erlebbare Situation zu transformieren. Diese feine Herangehensweise könnte auch in pädagogischen Settings als Instrument genutzt werden. Je genauer die Frage zu einer fremden Rolle und zu ihrem Zusammenhang, umso näher wird diese der Person, die sich mit der Rolle auseinandersetzt.

Für das Kennenlernen im Sinne des Erlebens einer fremden Kultur bietet der Ethnologe Victor Turner den Ansatz des sozialen Dramas an (V.8-V.8.3.1). Soziale Dramen sind in allen Gesellschaften als Mikroprozesseinheiten zu beobachten und werden in modernen Gesellschaften u. a. im Theater gezeigt und ausgedrückt. Das Besondere am Theater – so Turner – ist, dass es die Emotionen mit einbezieht. So eignet es sich dazu fremde Kulturen bzw. Elemente von fremden Kulturen auch emotional zu verstehen bzw. zu spüren, d. h. das zunächst als fremd Erlebte wird durch Personen, die dieses als fremd Erlebte im Theaterspiel selbst umsetzen, spürbar, echt und nachvollziehbar. Turner hat in einer Zusammenarbeit mit Vertretern des Experimentellen Theaters, v. a. Richard Schechner, auf der Grundlage intensiven „Rollenstudiums“ einer fremden Kultur (in seinem Fall einer afrikanischen Kultur) seine Ethnographien in Theaterstücke schreiben und spielen lassen. Dabei überraschte ihn die Erfahrung, dass die Spielenden das Verhalten und die Emotionen der dargestellten Rollen tatsächlich innerlich als stimmig erlebten. Für die pädagogische Situa-

tion könnten in Analogie zur Umsetzung von Ethnographien in Theaterstücke oder -sequenzen „biographische Ethnographien“ geschrieben und theatralisch umgesetzt werden, durch die z. B. Migrationsentscheidungen oder Lebensgefühle persönlich spürbar oder kulturelle und/oder religiöse Sitten in ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Einzelne erlebbar werden. Über die Präsenz emotionaler Beteiligung an Einzelschicksalen – das ist eine Vermutung – könnte vielleicht eine als unüberwindbar erscheinende Distanz verringert und Lernprozesse des Kennenlernens über eigenes Erleben in Gang gesetzt werden. Damit liegt der „Arbeitsstoff“ in den Erlebnissen und Erfahrungen derjenigen, mit denen man in der pädagogischen Praxis konfrontiert wird. Der Einsatz von Theatermethoden bietet sich an, um mit den konkreten Erlebniswelten von Menschen in Berührung zu kommen und diese nicht über Abstraktionen und vorgefertigte Denkmodelle zu übergehen. Für die Arbeit am Begriff der Kultur für die deutsche Gesellschaft drängt sich die Suche nach einer Formulierung auf, die für alle in Deutschland lebenden Bürgerinnen und Bürger Gültigkeit besitzt und der in der vorgefundenen Realität greift. Für den pädagogischen Kontext scheint das insbesondere sehr wichtig zu sein, da die Menschen, mit denen man interagiert, an spezifischen Schnittstellen gesellschaftlicher Orte wie z. B. die Hauptschule oft einen nichtdeutschen oder einen u. a. deutschen ethnischen Hintergrund haben. Während der Durchführung des Theaterprojekts im Schuljahr 2007/2008 zeigte sich der Fall, dass der Phänotyp von 2 Teilnehmern und einer Teilnehmerin deutsch erschien während ihre ethnische Herkunft nichtdeutsch war, was für diese Theaterarbeit irrelevant war. Die wichtigen Ergebnisse des Projekts liegen in der Zielerreichung – es wurde eine Aufführung präsentiert –, in der Art und Weise der Gestaltung der Arbeit und in der Unterstützung derjenigen, die von einer Gruppe nicht gehalten sind. In dem langen Arbeitsprozess lernen sich alle besser kennen. Insofern kann Theater wie oben bereits erwähnt ein Vehikel für eine Annäherung und zwischenmenschliche Begegnung sein und dient außerdem der Stärkung der Selbstsicherheit.

Meiner Ansicht nach bieten sich unter dieser Perspektive vielfältige Chancen für die interkulturelle Bildungsarbeit in der Anwendung theaterpädagogischer Methoden. Hier können die Beteiligten Schwierigkeiten wie z. B. Diskriminierungserlebnisse im szenischen Spiel darstellen, verschiedene Verhaltens- und Umgangsformen entwickeln und ihre Erfahrungen in der geschützten Form der Verfremdung nach außen vermitteln. Mithilfe der Theaterarbeit können sowohl soziale Verhältnisse wie zum Beispiel Verhältnisse zwischen den Mitgliedern der Dominanzkultur und den Mitglie-

dern von Minderheiten wie auch individuelle Erfahrungswelten sichtbar und spürbar veranschaulicht werden. Ebenso kann entsprechend der Absicht des problembezogenen Rollenspiels das individuelle Handlungsrepertoire erweitert werden.

Anhang

Joels Glückscatering

Joel betritt die Wohnung

Joels Eltern streiten schon wieder – um die Farbe eines Topfes

Vater Mein wunderschöner blauer Topf ... [stellt den Topf hin]

Mutter Der Topf ist grün.

Vater Der Topf ist blau.

Mutter Nein, sage ich, der Topf ist grün.

Vater Du spinnst ja, der Topf ist blau.

Joel sitzt mit seinem Zeugnis vor den Eltern und fuchtelte damit rum bis er ihn schliesslich in den Topf schmeisst:

Joel Und das alles nur wegen Romeo und Julia.

Mutter (abwehrende Handbewegung) Der Topf ist bl... ähhh grün.

Vater Siehst Du, ich sage ja der Topf ist blau.

Mutter Nein, der Topf ist grün. Er ist grün. Grün. Grühühühün.

Vater Nein. Blau. Blau, blau, blau blüht der Enzian.

Mutter Grün, grün, grün sind alle meine Kleider. Grün, grün, grün ist alles, was ich hab, daruhum lieb ich alles, was so grün ist, weil mein Topf ein grühühner ist. Ätsch.

Joel setzt sich auf die Couch. Er nimmt sich die Zeitung – ließt vor:

Riad: Mindestens 28 Arbeiter und Angestellte sind in Saudi-Arabien bei einem Feuer ums Leben gekommen. Die Ursachen sind unklar.

Den Haag: Mehr als 100 Menschen in zwei niederländischen Personenzügen sind nur knapp einem Zugunglück entgangen.

Washington: Eine luxussüchtige Finanzbeamtin in Washington soll 20 Millionen Dollar unterschlagen und einen Großteil davon für Designerkleidung, Schmuck und Juwelen ausgegeben haben.

Das Wetter: In der Wüste liegt Schnee.

Dann schaltet er den Fernseher an und sieht die Nachrichten. Gewaltnachrichten.
(Fernseher: Nachrichten werden vorgetragen).

Der Fernsehsprecher: Gelebte Langeweile.

Joel wechselt das Programm, dabei nimmt der Fernsehsprecher eine andere Haltung ein

Der Fernsehsprecher

Riad: Mindestens 28 Arbeiter und Angestellte sind in Saudi-Arabien bei einem Feuer ums Leben gekommen. Die Ursachen sind unklar.

Den Haag: Mehr als 100 Menschen in zwei niederländischen Personenzügen sind nur knapp einem Zugunglück entgangen.

Washington: Eine luxussüchtige Finanzbeamtin in Washington soll 20 Millionen Dollar unterschlagen und einen Großteil davon für Designerkleidung, Schmuck und Juwelen ausgegeben haben.

Das Wetter: In der Wüste liegt Schnee.

Joel wechselt das Programm, dabei nimmt der Fernsehsprecher eine andere Haltung ein

Der Fernsehsprecher

Riad: Mindestens 28 Arbeiter und Angestellte sind in Saudi-Arabien

....

Joel wechselt das Programm, dabei nimmt der Fernsehsprecher eine andere Haltung ein

Fernsehsprecher

Riad: Mindestens 28 Arbeiter und Angestellte sind in Saudi-Arabien

....

Kann mir mal jemand sagen, wieso ich mir diesen Job ausgesucht habe? Du vielleicht?

Joel Tja, das weiß ich auch nicht.

Fernsehsprecher

Ich kündige. [Steht auf und geht]

Joel verdutzt (er stellt den Fernseher aus)

Immer dasselbe.

Joel geht zum Telefon und ruft einen Freund an.

Joel Hi, hier ist Joel, wie geht's denn so?

Freund Naja, du hörst ja.

Man hört die Eltern des Freundes

Mutter Warum sagst Du immer, dass der Topf gelb ist. Er ist orange, orange?

Vater Warum ich das sage? Weil er gelb ist? Verstehst Du gelb. er ist gelb.
G - E - L - B

Mutter Ich weiß wie gelb geschrieben wird, aber der Topf ist nicht gelb. Der Topf ist orange.

Freund Die streiten um einen Topf.

Joel Scheint in zu sein, meine auch.

Freund Das ist ein wirkliches Problem. Meine Freundin will sich von mir trennen, aber das interessiert die nicht.

Joel Und ich bin heute mit meinem Zeugnis nach hause gekommen und die wollen gar nichts wissen. Alles wegen Romeo und Julia.

 Und bei dir will sich deine Freundin trennen, wieso?

Freund Ach reden wir ein anderes Mal darüber, ich möchte jetzt lieber allein sein.

Joel Verstehe.

Freund Ich rufe dich wieder an, o.k.?

Joel Ist in Ordnung. Bis dann.

Freund Bis dann.

Joel Das gibt es doch nicht, das kann doch nicht sein. Ich muss etwas machen. Aber was, aber was. Was soll ich denn tun? Überall Ärger, Gewalt, Stress, schlechte Laune, Krieg – das kann doch nicht wahr sein.

[Er haut mit der Faust gegen einen Gegenstand] Kann denn keiner helfen? Was soll ich denn machen?

Eine Glocke ertönt. Zwei Engel betreten den Raum (Scheinwerfer) – die sind so ein bisschen wie Dick und Doof/ Pat und Patachon.

Engel 1 Hallo Joel.

Engel 2 Hallo Joel, du hast uns gerufen? Hier sind wir, was gibt es?

Joel [erschreckt, ihm bleibt die Sprache weg]

Engel 1 Ja nun los, Joel, jetzt sag schon, was Sache ist: Wir haben nicht so viel von eurer menschlichen Zeit – also was!

Engel 2 zu

Engel 1 Der gute Junge ist sprachlos – diese Menschen – erst rufen sie einen und dann kommen sie damit gar nicht klar.

Joel Also, ich (???) habe euch gerufen?

Engel 2 Ja hast Du nicht soeben gesagt: „Kann denn keiner helfen? Was soll ich denn machen?“ So war es doch, oder? Oder irre ich mich... – [zu Engel 1]: Kann sein, dass unser Netzwerk mal wieder nicht funktioniert - Kometenschaden.

Pause - Schweigen

Joel Äh ja, ja, ja...

Engel 1 Ja, da sind wir. Nun was!

Joel (fasst sich). Nun, gut, ja toll, Ihr kommt recht. Ich finde das alles hier zu stressig und zu unglücklich und zu lieblos und zu ärgerlich. Was kann man tun?

Engel 2 Tja, das Übliche, kennen wir schon. Aber Du bist jetzt soweit, wir hatten Dich schon eingeplant in unserer kosmischen Glücksbringerdatei. Also Du kannst Dir aussuchen, was Du machst. Hier ist ne Liste mit unserem Fürsorgeangebot für die Spezie Mensch, ganz am Schluss stehen die Angebote für die Sparte: besonders brenzlich und fast hoffnungslose Fälle.

Joel liest die Liste laut vor:

Glückskekse backen... - die gibt es auch beim Chinesen

Witze erzählen... -

Heiß und kalt duschen, 10 x abwechselnd... - ich dusche nur warm

Fußball spielen... -

Die Bibel rückwärts lesen - wenn ich sie vorwärts gelesen habe, wieso soll ich sie dann rückwärts lesen?

Glückstropfen ... - was ist denn das? [stutzen, Neugier entwickeln]

Engel 1 zu Engel 2

Komm wir machen uns vom Acker! Wir müssen noch eine Galaxie weiter – beim Krieg der Sterne Frieden stiften. Auch so eine Sache.

Engel 2 zu Joel

Du kennst ja jetzt das Codewort, falls du uns noch einmal brauchst.

Romeo Was für ein Codewort?

Engel 2 Wieso habt ihr Menschen nur so eine lange Leitung? Mensch, Mensch, Mensch. Codewort – gut merken – *mit der Faust auf etwas schlagen*. *Kann denn keiner helfen? Was soll ich denn machen?* Dabei kannst Du ruhig auch lachen, wir kommen dann schon

Glocke. Die Engel gehen.

Joel geht mit der Liste an den Eltern vorbei in die Küche

Mutter	Der Topf ist grün.
Vater	Der Topf ist blau.
Mutter	Nein, sage ich, der Topf ist grün.
Vater	Du spinnst ja, der Topf ist blau.
Mutter	Der Topf ist bl... äh... grün.
Vater	Siehst Du, ich sage ja der Topf ist blau.
Mutter	Nein, der Topf ist grün. Er ist grün. Grün. Grühühühün.
Vater	Nein. Blau. Blau, blau, blau blüht der Enzian.
Mutter	Grün, grün, grün sind alle meine Kleider. Grün, grün, grün ist alles, was ich hab, daruhum lieb ich alles, was so grün ist, weil mein Topf ein grühühner ist. Ätsch.

Joel liest die Gebrauchsanweisung für den Aufbau eines Glückscatering, Joel beginnt den Zaubertrank zu kochen.

Joel Man nehme:

Einen Kochtopf - [geht und holt den Topf – mit Fernbedienung, um die Eltern zum Stillstand zu bringen]

Einen Kochlöffel

Einen Liter Wasser

Etwas Rosenöl

Einen Spritzer Zitronensaft

Eine Prise Pfeffer

50 g getrocknete Salbeiblätter

125 g getrockneten Glücksklee

25 g gute Gedanken

125 g Freude

125 g Humor

Zubereitung: Füllen Sie das Wasser in den Topf und stellen Sie diesen auf den Herd. Nun erhitzen Sie die Kochplatte und bringen Sie das Wasser zum Kochen. Wenn das Wasser kocht, geben Sie nacheinander die Zutaten hinein und lassen Sie diese bei schwacher Hitze etwa 3-4 Minuten ziehen – anschließend rühren Sie den Sud unter fröhlichem Gesang: Dreimal nach links und dreimal nach rechts. Bitte seien Sie hierbei sehr aufmerksam. Der Zaubertrank kommt erst dann zu seiner vollen Entfaltungskraft, wenn Sie mit Ihren Gedanken ganz und gar bei der Sache sind. Bleiben Sie respektvoll und halten Sie eine heitere Stimmung aufrecht, dann können Sie mit ein bis zwei Tropfen das Glück locken. Wie Sie das tun, bleibt Ihrer Phantasie überlassen:

Beispiel 1: Wenn Sie möchten, dass eine andere Person sich zu ihren positiven Seiten hin wandelt, dann können Sie dieser Person zum Beispiel ein Taschentuch mit einem Tropfen Zaubertrank getränkt schenken oder es in ihrer Nähe aus Versehen fallen lassen.

Die Schwingung des Zaubertranks überträgt sich auf das Umfeld und Sie werden binnen weniger Sekunden eine positive Veränderung feststellen.

Mit dem fertigen Zaubertrank geht er an den Eltern vorbei in sein Zimmer.

Mutter	Der Topf ist grün.
Vater	Der Topf ist blau.
Mutter	Nein, sage ich, der Topf ist grün.
Vater	Du spinnst ja, der Topf ist blau.
Mutter	Der Topf ist bl... äh... grün.
Vater	Siehst Du, ich sage ja der Topf ist blau.
Mutter	Nein, der Topf ist grün. Er ist grün. Grün. Grühühühün.
Vater	Nein. Blau. Blau, blau, blau blüht der Enzian.
Mutter	Grün, grün, grün sind alle meine Kleider. Grün, grün, grün ist alles, was ich hab, daruhum lieb ich alles, was so grün ist, weil mein Topf ein grühühner ist. Ätsch.

Romeo zum Publikum:

Es wird Zeit – strahlt den Zettel an.
Hier ist der Zaubertrank. Nun, aber wie geht es weiter? Soll ich damit jetzt einfach auf die Straße gehen und dann warten, was passiert? Aber vielleicht können mir ja auch die Engel weiter helfen.
*Also - mit der Faust auf etwas schlagen. Kann denn keiner helfen?
Was soll ich denn machen?*

Passiert ja gar nichts. Also noch einmal.
mit der Faust auf etwas schlagen. Kann denn keiner helfen? Was soll ich denn machen?

Engel 1 kommt herein – etwas zerzaust vom Krieg der Sterne.

Joel begutachtet den Engel.

Was ist denn mit Dir passiert?

Engel 1: Beim Krieg der Sterne ist die Hölle los. Unsere ganze Jahrhunderte lange Friedensarbeit hat sich seit der neuen Schwingungsenergie in Galaxie 7,5 sozusagen in Luft aufgelöst. Dementsprechend sehe ich aus. Verstehst Du etwas von Schwingung und Entmaterialisierung?

Joel Nein.

Engel 1 Kommt noch.
Wir werden uns den galaktischen Veränderungen stellen müssen. Es ist viel los.
Und Du? Du brauchst Hilfe?

Joel Ja. Der Zaubertrank scheint geglückt. Meine Eltern verändern sich in seiner Nähe. Wirklich ein Wunder.

Engel 1 Nicht schlecht, nicht schlecht. Dafür, dass Du erst am Anfang stehst. Alle Achtung, ich gratuliere.

Joel Und jetzt? Wen soll ich jetzt damit glücklich machen?

Engel 1 Wie, das fragst Du mich? Gerade bei Euch auf der Erde gibt es doch so viele Möglichkeiten. Ich meine, die Menschen sind universell betrachtet ziemlich einfach gestrickt und dementsprechend kannst Du wahrscheinlich vor Deiner Haustür loslegen.

Joel Meinst Du?

Engel 1 Ja, meine ich. Aber ich sehe, dass Du dafür noch keinen Blick hast. Du musst ihn noch schulen. Ich kann Dich ja ein bisschen anleiten. Zwischendurch muss ich aber immer mal wieder in die Galaxie 7,5, o.k.? Kann auch sein, dass Engel zwei kommen wird, je nachdem.

Joel O.k.!

Szene 2

Vorhang auf

Engel 1 und Joel sind hinter einer Mauer versteckt und beobachten das kleine Mädchen. Das kleine Mädchen sitzt in der Mitte der Bühne und blättert in einem Buch – das Märchenbuch.

Joel Da ist doch gar nichts.

Engel 1 Warte mal ab.

Das kleine Mädchen liebt laut aus dem Buch: die Geschichte vom Mädchen mit den Schwefelhölzern, blättert.

Das kleine Mädchen Liebt die Stelle mit der Großmutter laut vor.

Au ja, das ist die Lösung, das probiere ich, dann bin ich nicht mehr allein. Ich will ja nicht gleich sterben, aber meine Großmutter wieder treffen, das wäre schön.

(Sie träumt etwas vor sich hin)

Alles konnte ich ihr erzählen.

Und immer hat sie mich verstanden.

Und jetzt ist sie weg, einfach gestorben.

Engel 1 schaut auf die Armbanduhr

Oh, Sturm in der Galaxie, ich muss los.

Joel Ja, aber was soll ich denn jetzt hier machen?

Engel 1 Warte doch mal ab... und dann probiere Dein Glück. Mach's gut.

Engel 1 geht.

Joel Auf was soll ich denn jetzt warten? Na, mal sehen.

Das kleine Mädchen probiert seine Großmutter herzuzaubern. Zündet ein Streichholz an... Und noch eines. Und noch eines

Das klappt nicht. Wie schade. Wie macht dieses Mädchen mit den Schwefelhölzern das? Ich probiere es noch einmal.

Joel klatscht in die Hände oder schnippt mit den Fingern – ihm geht ein Licht auf. Er kommt aus seinem Versteck. Das Mädchen schreckt zusammen.

Joel Vielleicht kann ich Dir helfen. Ich habe Dich beobachtet. Du willst Deine Großmutter treffen. Sie ist gestorben, nicht? Ich habe hier ei-

nen Zaubertrank. Ein paar Tropfen sollten genügen, damit Dein Wunsch in Erfüllung geht.

D. kl. Mädchen ungläubig

Zaubertrank?

Joel Darf ich es probieren?

D. kl. Mädchen Warum nicht.

Joel träufelt ein paar Tropfen auf den Boden. Ein Windhauch, eine Geistererscheinung kommt auf die Bühne. Die Geistererscheinung zum Mädchen

Du wolltest mich wieder sehen? Da bin ich, jetzt kannst Du mich sehen. Aber glaube mir, ich bin immer bei Dir auch wenn Du mich nicht sehen kannst. Ich bin immer bei Dir und Du kannst immer zu mir sprechen so wie zu der Zeit als ich noch ein Mensch auf der Erde war.

Das kl. Mädchen ruft

Großmutter, warum bist Du gestorben?

Der Geist Ach Kind, ich war alt, ich hatte keine Lust mehr.

Das kl. Mädchen

Aber ich vermisse Dich.

Der Geist Ich muss wieder gehen. Vergiss es nicht, Du kannst immer mit mir sprechen, ich bin immer bei Dir.

Das kl. Mädchen

Großmutter!

Stille

Joel ist verblüfft.

Joel Das klappt ja wirklich.

Das kl. Mädchen

Wie hast Du das gemacht?

Joel Hier. (zeigt den Zaubertrank). Mit diesem Zaubertrank. Ich hatte Besuch von zwei Engeln und die haben mir ein Rezept gegeben und nach dem Rezept habe ich dann den Trank gekocht.

Das kl. Mädchen

Einfach so sind sie gekommen?!

Joel Na, ich bin etwas verzweifelt gewesen. Und da scheine ich sie gerufen zu haben. Plötzlich standen sie da, Engel eins und Engel zwei. Ganz schön beschäftigt die beiden.

Das kl. Mädchen

Und wieso warst Du verzweifelt?

Joel Ach, ich bin sitzen geblieben. Dann komme ich nach hause und meine Eltern haben sich gestritten, wie immer – dieses Mal um eine Topf-farbe. Das ist denen wichtiger. Ich bin gar nicht zu Wort gekommen. Ganz toll, wenn denen das so egal ist. Dann habe ich zur Ablenkung Zeitung gelesen, Fernsehen geschaut, einen Freund angerufen – aber überall die gleiche miese Stimmung. Die ganze Welt scheint sich am Unglück zu betrinken. Da bin ich dann so wütend geworden, dass ich heftig mit dem Bein aufgestampft bin und so aus dem Bauch heraus sagte: *Kann denn keiner helfen? Was soll ich denn machen?*

Engel 2 erscheint

Jel, was gibt es?

Joel Oh, Entschuldigung, das war ein Fehlalarm.

Das kl. Mädchen ist verblüfft.

Engel 2 Also, Joel, Du solltest etwas achtsamer mit dem Zaubern umgehen. Merk Dir das. Also kann ich wieder gehen?

Joel Hm, wenn ich es mir so recht überlege, könntest Du mir vielleicht doch helfen. Weißt Du, ich kann nicht sitzen bleiben. Das wäre jetzt schon das zweite Mal. Kannst Du nicht das Zeugnis verändern?

Engel 2 ein das kann ich nicht.

Joel Aber Du bist doch ein Engel. Engel sind allmächtig.

Engel 2 Lieber Joel, allmächtig – was heißt denn das? Allmächtig. Bevor Du unsere Allmacht anrufst, solltest Du an Deine eigene Macht gehen. Du musst das Problem an den Wurzeln anfassen, Du musst die Ursachen bearbeiten. Gut, ich verlasse Dich jetzt. Ich muss zur...
Joel unterbricht

Joel Ich weiß, zur Galaxie 7,5: Krieg der Sterne.

Engel 2 Genau. Jetzt gib Dir mal ein bisschen Mühe und lass Deine Phantasie spielen. Und da...
zeigt auf das kleine Mädchen
da hast Du ja auch noch Unterstützung.
Tschühüs.

Engel zwei schwebt davon.

Joel Was meint sie nur? An die Wurzeln gehen und die Ursachen verändern?
Die Ursache ist ganz eindeutig die Schule, soll ich die jetzt mit lauter Phantasie grün anmalen? Oder soll ich weiße Mäuse in das Lehrerzimmer schicken? Oder soll ich im Lehrerzimmer tanzen und für bessere Noten singen?

Das kl. Mädchen

Oh wie schön, ein Rätsel. Wieso bist Du denn sitzen geblieben?

Joel Weil ich in Mathe und Deutsch Fünfen im Zeugnis habe - nein genauer - in Deutsch ist es eine fünf mit Tendenz nach oben. Da habe ich in der entscheidenden Arbeit angeblich das Thema verfehlt und dafür gab es die sechs.

Das kl. Mädchen

Worum ging es?

Joel Ist doch egal.

Das kl. Mädchen

Nein, ist nicht egal. Vielleicht liegen da ja irgendwie die Ursachen, von denen der Engel sprach. Kann doch sein, oder?

Joel Glaube ich zwar nicht, aber ich erzähle es Dir trotzdem. Wir sollten in einer Interpretation zu Romeo und Julia von William Shakespeare eine bessere Konfliktlösung anbieten. Da habe ich geschrieben, dass ich den Konflikt so lösen würde, indem Romeo und Julia nicht sterben.

Das kl. Mädchen

Romeo, Julia? Was für ein Konflikt?

Joel Du kennst die Geschichte nicht. Also in Kurzformat, wirklich sehr kurz. Romeo und Julia leben in einer Stadt in Italien, das ist schon eine Weile her und sie verlieben sich ineinander, was ja passieren kann.

Das kl. Mädchen

Das ist doch prima.

Joel Ja, ja, wenn da nicht die Familien wären. Also die Familie von Romeo und die Familie von Julia, die können sich auf den Tod nicht ausstehen. Warum, das weiß man nicht so recht. Und diese Familien würden es nie zulassen, dass die beiden zusammenkommen. Also beschließen Romeo und Julia abzuhausen und da nehmen sie auch so einen Zaubertrank zur Hilfe. Leider ist diese Sache etwas schief gelaufen, das habe ich nicht so ganz kapiert. Auf jeden Fall sind dann beide tot und die Familien vertragen sich.

Das kl. Mädchen

Vertragen sich?

Joel Ja, weil sie so traurig sind, das Romeo und Julia tot sind und das ja nicht nötig gewesen wäre, wenn beide Familien ihre Liebe gut gefunden hätten. Ich glaube, so ist das gemeint.

Das kl. Mädchen

Also weil sie traurig sind, beschließen sie miteinander Frieden zu schließen.

Joel Ja, genau. Also ich habe das so verstanden.

Das kl. Mädchen

Und wie war Dein Lösungsvorschlag?

Joel Also bei mir sterben die beiden natürlich nicht. Vielleicht haben sich diese Familien auch nur um eine Topffarbe gestritten. Das wäre ja noch schöner deswegen zu sterben. Ich habe sie am Leben gelassen und dann sind sie getürmt und waren glücklich.

Das kl. Mädchen *überlegt*

Hm, dann stimmt die Geschichte von Shakespeare in der Wurzel nicht. Dann ist seine Geschichte die Ursache. Hast Du bei mir genau gewusst, wie Du mir helfen konntest?

Joel Nein, nicht wirklich, ich habe eigentlich nur ein paar Tropfen Zaubertrank in Deine Richtung geträufelt in der Hoffnung, dass schon das Richtige geschehen wird.

Das kl. Mädchen

Vielleicht wäre das bei Dir auch so möglich. Hast Du noch etwas von dem Zaubertrank?

Joel Nein.

Das kl. Mädchen

Dann brauen wir einen neuen.

Szene 3

Vorhang

Das kl. Mädchen und Joel kochen für ein besseres Zeugnis: Wie das gehen soll, wissen sie nicht:

Das kl. Mädchen

Also, ich würde sagen, wir kochen den Zaubertrank und überlassen ihm die Entscheidung. Und beim Kochen denken wir ganz fest an Romeo und Julia und Shakespeare.

Joel Gut, hier ist das Rezept.

Joel Man nehme:
Einen Kochtopf
Einen Kochlöffel
Einen Liter Wasser
Etwas Rosenöl
Einen Spritzer Zitronensaft
Eine Prise Pfeffer
50 g getrocknete Salbeiblätter
125 g getrockneten Glücksklee
5 g gute Gedanken
125 g Freude
125 g Humor

Szene 3

Vorhang

Das kl. Mädchen und Joel landen in einer Probe von Romeo und Julia. Regisseur ist: Shakespeare

Shakespeare Oh, was ist hier los? Ruhe bitte, Ruhe...

Von unterhalb der Bühne/ beide Arme verschränkt

Engel (Laura) Ach schön, eine kurze Pause von dem galaktischen Hokusfokus.
Jetzt wollen wir mal sehen, wie weit unser Erdling mit seiner Zauberei kommt. Hoffentlich sind sie hier pfiffig genug.

Engel Ja hoffentlich, wir können ihnen ja nicht alles abnehmen. Ich meine, wir könnten schon, aber das wäre ziemlich langweilig.

Shakespeare spricht mit dem Schauspieler von Romeo
Mehr Leidenschaft bitte, mehr Leidenschaft. Du bist sehr, sehr traurig, der Schmerz übermannt Dich. Mehr Leidenschaft bitte, mehr Leidenschaft.

Spieler von Romeo
Gut Herr Shakespeare.

Das kl Mädchen
Das ist Herr Shakespeare.

Joel Herr Shakespeare, **der** Herr Shakespeare. Der, der Romeo und Julia geschrieben hat und sie sterben lässt?

Das kl Mädchen
Ja.

Joel Hm.

Das kl Mädchen
Sprich doch mal mit ihm. Vielleicht kann er etwas an dem Ende der Geschichte ändern. Jetzt, da wir schon einmal hier sind.

Shakespeare Noch einmal bitte.

Spieler von Romeo

Aug – letzter Blick.

Shakespeare

Nein, nein – ach nein. So nicht, so doch nicht. So kann ich nicht arbeiten.

Das kleine Mädchen und Joel gehen auf Herrn Shakespeare zu.

Joel Guten Tag Herr Shakespeare. Ich würde gerne einmal mit ihnen sprechen.

Shakespeare Ihr seht komisch aus. Wer seid Ihr? Was für seltsame Kleider Ihr anhabt?

Joel Nun ja, das klingt wahrscheinlich auch seltsam. Wir kommen scheinbar aus der Zukunft.

Engel 1 Jetzt gibt es vielleicht Probleme.

Shakespeare So, aus der Zukunft. Ach Ihr seid das. Ja, das träumte ich heute Nacht bereits.

Joel Na, dann ist ja alles klar.

Engel 2 Doch keine Probleme. Großartig.

Shakespeare Nichts ist klar. Ich träumte nur, dass zwei Zukünftige kommen werden, die mir einen Vorschlag machen wollten, aber dann wurde ich von der Lerche geweckt.

Joel Also gut... Ich habe in Mathematik und Deutsch eine schlechte Note bekommen. Aber in Mathematik kann man ja nicht verhandeln. Und in Deutsch wollte ich, dass Romeo und Julia nicht sterben. Für den Aufsatz habe ich eine sechs bekommen und deswegen muss ich die Klasse noch einmal wiederholen.

Shakespeare Mathematik, Deutsch. Ah, Du bist ein Gelehrter!

Joel will Einspruch erheben, aber das kluge Mädchen hält ihn zurück.

Shakespeare Und nun?

Das kl Mädchen

Wie wäre es, Sie beendeten Ihr Stück mit einer Art happy end: niemand stirbt. Und Joel würde nicht sitzen bleiben.

Die Engel schauen sich an und nicken zustimmend.

Shakespeare Ja, aber dann ist es doch kein Drama mehr!

Das kl Mädchen

Aber ist es nicht schrecklich wie viele Menschen wegen des Todes von Romeo und Julia traurig sind. Wollen Sie so viele Zuschauerinnen und Zuschauer, Frauen und Männer, Schülerinnen und Schüler, Ihre ganz Nachwelt traurig machen?

Shakespeare wird selber zunehmend trauriger, auch die SchauspielerInnen von Romeo und Julia im Hintergrund.

Shakespeare schluchzt

Nein, nein, das ist schrecklich, zu schrecklich.

Die Engel nicken zustimmend.

Der Schauspieler von

Romeo Das habe ich mir auch schon gedacht.

Shakespeare Nun gut. Kein Drama. Ihr habt mich überzeugt. Ich lasse sie am Leben. Für heute beenden wir die Probe. Ich denke mir ein anderes Ende aus.

Geht ab.

SchauspielerInnen rennen Shakespeare hinterher.

Herr Shakespeare, wann ist die nächste Probe?

Joel und das kleine Mädchen schütteln sich anerkennend die Hände.

Joel Und wie kommen wir jetzt wieder zurück?

Engel 1 Hin ist immer einfacher als zurück.

Engel 2 Soweit sind sie halt noch nicht.

Die Engel schnipsen, der Vorhang geht zu.

Vor dem Vorhang

Das kl. Mädchen

Da sind wir ja wieder. Das ging aber schnell und man merkt gar nichts davon.

Joel Und was machen wir jetzt?

Das kl. Mädchen

Ich würde sagen, Du gehst erst einmal nach hause und schaust nach wie die Lage ist. Und ich treffe mich mit meiner Großmutter, gibst Du mir ein paar Tropfen von dem Zaubertrank?

Joel Ja, klar...

Holt den Zaubertrank heraus

Hier.

Das kl. Mädchen

Danke schön. Also dann, bis bald und viel Glück.

Das kl. Mädchen geht ab.

Joel zum Publikum

Jetzt bin ich aber gespannt.

Der Vorhang geht auf

Mutter Dein Topf ist wirklich eine Wucht. So ein schöner Topf.

Vater Danke schön, wenn Du magst, leihe ich ihn Dir gerne aus.

Mutter Das ist aber nett von Dir. Ich komme bestimmt darauf zurück.

Joel Ist alles in Ordnung mit Euch?

Vater Ja, aber ja. Wieso nicht? Und Du, Du hast ja ein tolles Zeugnis mitgebracht. Herzlichen Glückwunsch.

Joel Ja, wirklich?

Mutter Na sag mal Joel, Du hast doch die Klasse geschafft. Das ist doch prima. Freust Du dich nicht?

Joel grinst und reibt sich die Hände.

Ja, doch. Natürlich freue ich mich. Ich freue mich. Ich freue mich – tanzt.

Das Telefon klingelt. Die Mutter geht dran – der Freund

Mutter Dein Freund ist am Apparat.

Joel Ja, hallo, wie geht es?

Freund Nicht so gut, ich habe immer noch Liebeskummer. Sie kann mich doch nicht einfach so verlassen. Ich wünschte mir, sie kommt zurück.

Joel *zückt den Zaubertrank, zwinkert ihm zu*
Na, da lässt sich bestimmt was machen.
Grinst in das Publikum

Vorhang

Bibliographie

- Alund, Aleksandra: The power of definitions: Immigrant Women and problem centered ideologies. In: Migration. Nr. 4. Berlin. S. 37-57.
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1995.
- Auernheimer, Georg, u.a.: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Waxmann Verlag. Münster/ New York 1996.
- Auernheimer, Georg: Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität?. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich. Opladen 2002. S. 183-205.
- Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 2003³.
- Bade, Klaus J.; Bommers, Michael: Migration – Ethnizität – Konflikt. Erkenntnisprobleme und Beschreibungsnotstände. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Universitätsverlag Osnabrück. Osnabrück 1996. S. 11-40.
- Bade, J. Klaus: Transnationale Migration, ethnonationale Diskussion und staatliche Migrationspolitik im Deutschland des 19. Und 20. Jahrhunderts. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Universitätsverlag Osnabrück. Osnabrück 1996. S. 403-430.
- Bade, J. Klaus (Hrsg.): Die multikulturelle Herausforderung: Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen. Beck. München 1996.
- Bade, J. Klaus: Vorwort. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts. Beiträge der Akademie für Migration und Integration der Otto Benecke Stiftung e. V.. Heft 4. Universitätsverlag Rasch. Osnabrück 2001. S. 17f..
- Bade, J. Klaus: Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts. Beiträge der Akademie für Migration und Integration der Otto Benecke Stiftung e. V.. Heft 4. Universitätsverlag Rasch. Osnabrück 2001. S. 19-47.

- Balibar, Etienne; Wallerstein, Immanuel: Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten. Argument. Hamburg, Berlin 1992².
- Benard, Ch.; Schlaffer, E. Die Grenzen des Geschlechts. Verlag. Reinbeck, Hamburg 1984.
- Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik Einführung. Oldib Verlag. Essen 2006.
- Bieri, Peter: Der Gebildete ist der Furchtlose. In: Interessengemeinschaft Theater der Zeit e.V. (Hrsg.): Theater der Zeit. Zeitschrift für Politik und Theater. Juni 2005. Heft Nr. 6. S. 25-27.
- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Suhrkamp. Frankfurt/ Main 1989.
- Boal, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Kallmeyer. Seelze (Velber) 1999.
- Böhme, Gernot; Böhme, Hartmut: Feuer, Wasser; Erde, Luft. Eine Kulturgeschichte der Elemente. becksche reihe. Verlag C. H. Beck. München 2004.
- Böhme, Gernot: Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. Wilhelm Fink Verlag. München 2001.
- Bolte, Karl Martin; Hradil, Stefan: Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. Leske und Budrich. Opladen 1988.
- Bommes, Michael: Bundesrepublik Deutschland: Die Normalisierung der Migrationserfahrung. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts. Beiträge der Akademie für Migration und Integration der Otto Benecke Stiftung e. V.. Heft 4. Universitätsverlag Rasch. Osnabrück 2001. S. 49-60.
- Brook, Peter: Das offene Geheimnis. Gedanken über Schauspielerei und Theater. S. Fischer Verlag. Frankfurt/ Main 1994.
- Bubner, Claus; Mangold, Christiane: Schule macht Theater. Westermann Schulbuchverlag GmbH. Braunschweig 1999⁵.
- Bukow, Wolf-Dietrich, Llaryora, Robert: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen 1993².
- Bukow, Wolf-Dietrich: Der Islam – ein bildungspolitisches Thema. In: Bukow, Wolf-Dietrich; Yildiz, Erol (Hrsg.): Islam und Bildung. Leske und Budrich. Opladen 2003. S. 57-80.
- Castr Varela, Mari´a do Mar: Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich. Opladen 2002. S. 35-48.

- Czock, Heidrun: Entstehung und Entwicklung einer Ausländerpädagogik. In: Der Fall Ausländerpädagogik: erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Co-dierung der Arbeitsmigration. Cooperative-Verlag. Frankfurt/ Main 1993. S. 60-105.
- Dalai Lama: Das Buch der Menschlichkeit. Eine neue Ethik für unsere Zeit. Gustav Lübbe Verlag. Bergisch Gladbach 2000.
- Davis, Madeleine; Wallbridge, David: Eine Einführung in das Werk von D. W. Winnicott. Klett-Cotta. Stuttgart 1983.
- Diefenbach, Heike: Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigenkommission. Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. Band 5: Migration und europäische Integration. Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. Verlag Deutsches Jugendinstitut. München 2002. S. 11-70.
- Diefenbach, Heike; Nauck, Bernhard: Der Beitrag der Migrations- und Integrationsforschung zur Entwicklung der Sozialwissenschaften. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Leske und Budrich. Opladen 2000. S. 37-52.
- Diehm, Isabell; Radtke, Olaf: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln 1999. In: Grundriß der Pädagogik. Dieter Baacke (Hrsg.). Stuttgart, Berlin, Köln. Bd. 3.
- Divakaruni, Chitra Banerjee: Die Hüterin der Gewürze. Diana Verlag. München, Zürich 1997.
- Devereux, Georges: Ethnopschoanalyse. Die komplementaristische Methode in den Wissenschaften vom Menschen. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/ Main 1978.
- Dorn, Thea: Die neue F-Klasse. Wie die Zukunft von Frauen gemacht wird. Piper. München, Zürich 2006².
- Eco, Umberto: Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. C. F. Müller. Heidelberg 1993⁶.
- Eisenberg, Götz: Amok – Kinder der Kälte. Über die Wurzeln von Wut und Haß. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg 2000.
- Eisenstadt, Shmuel Noah: The Absorption of Immigrants. London: Routledge und Kegan 1954.

- Eppenstein, Thomas: Interkulturelle Vielfalt? Interkulturelle pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft: Reihe Migration und Kultur. Frankfurt/ Main 2003.
- Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. Ernst Klett Verlag. Stuttgart 1965.
- Esser, Hartmut.: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Luchterhand Verlag. Darmstadt und Neuwied 1980.
- Esser, Hartmut: Ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft.
In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 17, Heft 4, Juni 1988, S. 235-248.
- Esser, Hartmut: Die Mobilisierung ethnischer Konflikte. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Universitätsverlag Osnabrück. Osnabrück 1996. S. 63-87.
- Essinger, Helmut; Uçar, Ali: Interkulturell – Politisch – Antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung. Verlag Artur Mehmet. Felsberg 1993.
- Feagin, J. R.; /Booher Feagin, C: Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism. Malabar (erstmalig erschienen 1978)
- Feldenkrais, Moshé: Bewußtheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang.
Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Frankfurt/ Main 1968.
- Feldenkrais, Moshé: Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Insel Verlag. Frankfurt/ Main 1985².
- Franz, Margit: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit an Österreichs Universitäten II. Karl-Franzens-Universität Graz. Institut für Geschichte. Abteilung Zeitgeschichte. Graz 1997.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis zur Freiheit. Mit einer Einführung von Ernst Lange. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Freire, Paulo: Erziehung als Praxis zur Freiheit. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg 1977.
- Gaitanides, Stefan: „Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste“ – Visionen und Stolpersteine. In: Santos-Stubbe, Chirly dos (Hrsg.): Interkulturelle Soziale Arbeit in Theorie und Praxis. Shaker Verlag. Aachen 2005. S. 36-62.
- Gümen, Sedef: Der westliche Diskurs aus einem kritischen Blickwinkel. In: IFZ Ausländerarbeit. H. 4. 87-93. 1993.

- Gümen, Sedef: Die sozialpolitische Konstruktion kultureller Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis. 19. Jg., H. 42: S. 77-98. 1996.
- Gümen, Sedef: Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie »Ethnizität«. In: Das Argument. 40. 1998.
- Gogolin, Ingrid: Erster heuristischer Abschnitt: »Zu Natur gewordene Geschichte« - über die Grundlegung des monolingualen Habitus der Lehrerschaft In: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann Verlag. Münster, New York 1994, S. 41-104.
- Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Leske und Budrich. Opladen 2000.
- Gogolin, Ingrid; Helmchen, Jürgen; Lutz, Helma, Schmidt, Gerlind: Einführung. In: Gogolin, Ingrid; Helmchen, Jürgen; Lutz, Helma, Schmidt, Gerlind (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich. Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Waxmann. Münster, New York, München, Berlin 2003. S. 1-10.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz: Eine Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Farmington Hills 2006.
- Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG. München 1998⁷.
- Goleman, Daniel: Dialog mit dem Dalai Lama. Wie wir destruktive Emotionen überwinden können. Carl Hanser Verlag. München, Wien 2003.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leske und Budrich. Opladen 2002.
- Gorius, Maria; Wilckens - von Hein, Friderike: Von Rassismus zu interkulturellem Dialog – Die Forumtheatergruppe KANNÄDI am Allerweltshaus in Köln. In: Wiegand, Helmut (Hrsg.): Theater im Dialog: heiter, aufmüpfig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten. Mit einem Beitrag von Augusto Boal. Ibidem. Stuttgart 2004. S. 184-206.
- Gruen, Arno: Falsche Götter. Über Liebe, Haß und die Schwierigkeit des Friedens. Deutscher Taschenbuchverlag. München 1993.
- Gruen, Arno. Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit. Deutscher Taschenbuch Verlag. München 1999³.

- Gruen, Arno: Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. Deutscher Taschenbuch Verlag. München 1999.
- Gruen, Arno: Der Fremde in uns. Klett-Cotta. Stuttgart 2000.
- Gruen, Arno: Der Kampf um die Demokratie. Der Extremismus, die Gewalt und der Terror. Klett-Cotta. Stuttgart 2002.
- Gruen, Arno: Verratene Liebe - Falsche Götter. Klett-Cotta. Stuttgart 2003.
- Hamburger, Franz; Seus, Lydia; Wolter, Otto: Zur Delinquenz ausländischer Jugendlicher. Bedingungen der Entstehung und Prozesse der Verfestigung. Bundeskriminalamt. Wiesbaden 1981.
- Hall, Stuart: Kultur, *Community*, Nation. In: Harzig, Christiane; Räthzel, Nora: Widersprüche des Multikulturalismus. Argument-Verlag. Hamburg 1995. S. 26-42.
- Hamburger, Franz: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main. Cooperative-Verlag 1994.
- Hamburger, Franz: Migration und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.). Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München. Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. 2002. S. 6-47.
- Hansen, Georg: Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik. In: Gogolin, Ingrid; Helmchen, Jürgen; Lutz, Helma, Schmidt, Gerlind (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich. Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Waxmann. Münster, New York, München, Berlin 2003. S. 59-74.
- Hebenstreit, Sabine: Frauenräume und weibliche Identität. Berlin 1986.
- Heckmann, Friedrich: Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland?. Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität. Klett-Cotta. Stuttgart 1981.
- Heinemann, Mirko u. a.: Handbuch Antirassismus. Projekte und Initiativen gegen Rassismus und Antisemitismus in Deutschland. Kokerei Zollverein. Essen 2002.
- Heitmeyer, Wilhelm; Dollase, Rainer (Hrsg.): Die bedrängte Toleranz: Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt. Suhrkamp. Frankfurt/Main 1996.
- Hentschel, Ingrid; Hoffman, Klaus; Vaßen, Florian (Hrsg.): Brecht & Stanislawski und die Folgen. Henschel Verlag. Berlin 1997.
- Herbert, Ulrich: Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. Beck. München 2001.

- Herbert, Ulrich: Arbeit, Volkstum, Weltanschauung. Über Fremde und Deutsche im 20. Jahrhundert. Fischer. Frankfurt/ Main 1995.
- Heringer, Hans Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. A. Francke Verlag. Tübingen, Basel 2004.
- Herrberg, Nike; Willand, Caroline: Die Suche nach dem verlorenen Fremden In: blätter des informationszentrums 3. Welt 2001, S. 28-31.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas, Radtke, Olaf: „wir“ und „sie“. Bilder von Fremden im Schulbuch. In: Erziehung und Migration. Forschung Frankfurt 2/2000. S. 16-25.
- Höhne, Thomas: Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske und Budrich. Opladen 2001. S. 197-213.
- Hoffmann, Christel: Zum Geleit. In: Hoffmann, Christel; Ziller, Gudrun (Hrsg.): Die Luft knurrt und ruft Mut. Ein Lesebuch. Berlin 2001. S. 3f..
- Hoffmann, Christel: Vorwort. In: Hoffmann, Christel; Ziller, Gudrun (Hrsg.): Die Luft knurrt und ruft Mut. Ein Lesebuch. Berlin 2001. S. 5-8.
- Hoffmann, Edwin: Das TOPOI-Modell – eine Heuristik zur Analyse interkultureller Gesprächssituationen und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich. Opladen 2002. S. 103-127.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim: Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart 1973.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim: Gastarbeiterwanderungen und soziale Spannung. IN: Reimann, H. (Hrsg.): Analyse und Perspektive eines sozialen Problems. Westdeutscher Verlag. Opladen 1987. S. 46-65.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim: Soziologische Aspekte der Multikulturalität. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Universitätsverlag Osnabrück. Osnabrück 1996. S. 103-126.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim: Migration, soziale Ungleichheit und ethnische Konflikte. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Leske und Budrich. Opladen 2000. S. 157-178.
- Hofstede, Geert: Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. Deutscher Taschenbuchverlag. München 1997.

- Hohmann, Manfred: Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten. 4 (1983). H. 4. S.4-8.
- Hollifield, James F.: The Migration Crisis in Western Europe: the search for a National Model. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Universitätsverlag Osnabrück. Osnabrück 1996. S. 367-402.
- Jelloun, Tahar Ben: Papa, was ist ein Fremder? Gespräch mit meiner Tochter. Rowohlt. Berlin 1999.
- Johann, Ellen: Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Cornelsen. Berlin 1998.
- Johnstone, Keith: Improvisation und Theater. Alexander Verlag. Berlin 1997³.
- Kalpaka, Annita: Handlungsfähigkeit statt „Integration“. Schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher. Ergebnisse einer Untersuchung in der Stadt Hamburg. Verlag Deutsches Jugendinstitut. München 1986.
- Kiesel, Doron: Das Dilemma der Differenz: zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Reihe Migration und Kultur. Frankfurt/ Main 1996.
- Kiesel, Doron; Volz, Fritz Rüdiger: „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich. Opladen 2002. S. 49-62.
- Kimminich, Otto: Migration, Ethnizität und Recht in Europa. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Universitätsverlag Osnabrück. Osnabrück 1996. S. 349-366.
- Knitsch, Norbert: Die Kraft des Theaterspiels. Wissenschaftlicher Autorenverlag, Leer 2000.
- Knitsch, Norbert: Theater der Stille. Wissenschaftlicher Autorenverlag, Leer 2002.
- Koch-Arzberger, Claudia: Die schwierige Integration: Die bundesrepublikanische Gesellschaft und ihre 5 Millionen Ausländer. Westdeutscher Verlag. Opladen 1985. S. 3-40.
- Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin. Schibri Verlag 2003.
- Krüger-Potratz, Marianne: Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. Waxmann. Münster, New York 1991.

- Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann. Münster, New York, München, Berlin 2005.
- Khuen-Belasi, Lena: Zugang zu SpätaussiedlerInnen in der Sozialen Arbeit. In: Santos-Stubbe, Chirly dos (Hrsg.): Interkulturelle Soziale Arbeit in Theorie und Praxis. Shaker Verlag. Aachen 2005. S. 105-112.
- Kymlicka, Will: Liberaler Nationalismus. In: Kallscheuer, Otto (Hrsg.): Multikulturalismus und Demokratie. Über Minderheiten in Staaten und Nationen. Rotbucher Verlag. Hamburg 1999. S.7-46.
- Leenen, Wolf Rainer; Groß, Andreas; Grosch, Harald: Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich. Opladen 2002. S. 81-102.
- Leiprecht, Rudolf; Lang, Susanne: Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis. In: Lutz, Helma; Wenning Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske und Budrich. Opladen 2001. S.11-25.
- Lindahl, Kent: Exit. Ein Neonazi steigt aus. Deutscher Taschenbuch Verlag. München 2000.
- List, Günther: „Zweisprachigkeit“ als interkulturelles Konstrukt. Zur Geschichte einer zwiespältigen Komplexitätsreduktion. In: Gogolin, Ingrid; Helmchen, Jürgen; Lutz, Helma, Schmidt, Gerlind (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich. Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Waxmann. Münster, New York, München, Berlin 2003. S. 33-58.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. Röhrig Universitätsverlag. St. Ingbert 2004.
- Lutz, Helma: Welten verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der Bundesrepublik. Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt/Main. 1991.
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert: Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske und Budrich. Opladen 2001. S.11-25.

- Martens, Gitta: Bildung: Brücke zwischen den Kulturen? Oder: Fremde sind wir uns selbst. In: Martens, Gitta: Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid, Remscheid 2002. S. 49-60.
- Mecheril, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich. Opladen 2002. S. 15-34.
- Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) Interkulturelle Bildungsforschung. Waxmann. Münster, New York, München, Berlin 2003
- Merkens, H. Zur Funktion und Bedeutung der Gesamtschule im Schulsystem und zur Chancenverbesserung ausländischer Schüler. Gesamtschulinformation 21: S. 239-254. (1990).
- Mintzel, Alf: Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Konzepte Streitfragen Analysen Befunde. Anleitungen für Lehre und Studium. Wissenschaftsverlag Rothe. Passau 1997.
- Moosmüller, Alois: Das Kulturkonzept in der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. Röhrig Universitätsverlag. St. Ingbert 2004. S. 45-67.
- Münscher, Alice: Ausländische Frauen. Annotierte Bibliographie. München (1980).
- Münz, Rainer; Seifert, Wolfgang; Ulrich, Ralf: Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Campus. Frankfurt/ Main, New York 1999.
- Nassehi, Armin: Zum Funktionswandel von Ethnizität im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. Ein Beitrag zur Theorie funktionaler Differenzierung. In: Soziale Welt 41 (1990). S. 261-282.
- Nauck, B.; Diefenbach, H.; Petri, K.: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik 44. (1998). S. 701-722.
- Nêmskej, Serbja w: Die Sorben in Deutschland. Lusatia Verlag. Bautzen 1993.
- Niederberger, Josef Martin: Die politisch-administrative Regelung von Einwanderung und Aufenthalt von Ausländern – Strukturen, Prozesse, Wirkungen. In: Hoff-

- mann-Nowotny, Hans-Joachim; Hondrich, Karl Otto (Hrsg.): Ausländer in der Bundesrepublik und in der Schweiz. Segregation und Integration: Eine vergleichende Untersuchung. Campus Verlag. Frankfurt/ Main 1982. S. 11-124.
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung als Antwort auf die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft. In: Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Opladen. Leske und Budrich 2000², S. 13-35.
- Ostendorf, Berndt: Einführung. In: Ostendorf, Berndt (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft: Modell Amerika? Wilhelm Fink Verlag. München 1994. S. 7-14.
- Ostendorf, Berndt: Einwanderungspolitik der USA. Eine historische Skizze. In: Ostendorf, Berndt (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft: Modell Amerika? Wilhelm Fink Verlag. München 1994. S. 15-32.
- Panier, Katrin: Zu Hause ist, wo ich verliebt bin. Ausländische Jugendliche in Deutschland erzählen. Schwarzkopf & Schwarzkopf. Berlin 2004.
- Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Leske und Budrich. Opladen 1993.
- Radtke, Franz-Olaf: Schule und Ethnizität. In: Helspe, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Sozialforschung. Wiesbaden 2004. S. 625-646.
- Reitemeier: Gute Gründe für schlechte Gesprächsverläufe – SozialarbeiterInnen in der Kommunikation mit Migranten. In: Santos-Stubbe, Chirly dos (Hrsg.): Interkulturelle Soziale Arbeit in Theorie und Praxis. Shaker Verlag. Aachen 2005. S. 83-104.
- Rellstab, Felix: Handbuch Theaterspielen. Stutz Druck AG. CH-Wädenswil 2000.
- Renner, Günter: Kinder ausländischer Eltern in der Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission. Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. Band 5: Migration und europäische Integration. Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. Verlag Deutsches Jugendinstitut. München 2002. S. 71-126.
- Rex, John: Ethnic Minority Mobilization and Social Transformation in Europe. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Universitätsverlag Osnabrück. Osnabrück 1996. S. 89-101.

- Richter, Horst-Eberhard (Hrsg.): Kultur des Friedens. Deutsche Sektion der internationalen Ärzte für die Verhütung des Atomkrieges. Ärzte in sozialer Verantwortung (IPPNW): Psychosozial-Verlag. Gießen 2001².
- Ritschard, Rolf: Die makroregionale Verteilung ausländischer Arbeitskräfte in der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim; Hondrich, Karl Otto (Hrsg.): Ausländer in der Bundesrepublik und in der Schweiz. Segregation und Integration: Eine vergleichende Untersuchung. Campus Verlag. Frankfurt/ Main 1982. S. 195-255.
- Rust, Winfried: Die Ethnologie exmatrikulieren? Tödliche Ideologie. In: blätter des informationszentrums 3. Welt 2001. S. 34-35.
- Santos, Barbara: Theater der Unterdrückten: mein Reisepass nach Europa. In: Wiegand, Helmut (Hrsg.): Theater im Dialog: heiter, aufmüßig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten. Mit einem Beitrag von Augusto Boal. Ibidem. Stuttgart 2004. S. 168-183.
- Santos-Stubbe, Chirly dos: Gestaltungselemente kompetenten sozial-pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft. In: Santos-Stubbe, Chirly dos (Hrsg.): Interkulturelle Soziale Arbeit in Theorie und Praxis. Shaker Verlag. Aachen 2005. S.11-27.
- Sassen, Saskia: Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH. Frankfurt 1996.
- Schulte, Bernd: Europäische Probleme der Trägerschaft und Leistungserbringung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission. Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. Band 5: Migration und europäische Integration. Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. Verlag Deutsches Jugendinstitut. München 2002. S. 127-182.
- Schultze, G. (1991b) Der berufliche und soziale Eingliederungsprozess der ersten und zweiten Generation türkischer Arbeitsmigranten in Nordrhein-Westfalen. In: Informationen zur Raumentwicklung Heft 7/8, S. 421-427.
- Stadt Mannheim: Projektantrag der Stadt Mannheim FB Kinder, Jugend und Familie – Jugendamt in Zusammenarbeit mit dem Beauftragten für ausländische Einwohner, BIOTOPIA Arbeitsförderungsbetriebe Mannheim gGmbH, diakonie-project fGmbH Mannheim; Internationaler Bund (IB), Bildungszentrum Mannheim.

- Stanislawski, Konstantin: Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Fragmente eines Buches. Verlag Das Europäische Buch. Westberlin 1984.
- Schweitzer, Helmuth: Der Mythos vom interkulturellen Lernen. Zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller Selbstorganisation ethnischer Minderheiten am Beispiel der USA und der Bundesrepublik Deutschland. In: Thränhardt, Dietrich (Hrsg.): Studien zu Migration und Minderheiten. Bd. 2. Lit. Münster, Hamburg 1994.
- Stötzer, Bettina: InDifferenzen. Feministische Theorie in der antirassistischen Kritik. Argument Sonderband Neue Folge AS 293. Argument Verlag. Hamburg 2004.
- Straubhaar, Thomas: Migration im 21. Jahrhundert. Von der Bedrohung zur Rettung sozialer Marktwirtschaften? Beiträge zur Ordnungstheorie und Ordnungspolitik. Mohr Siebeck. Tübingen 2002.
- Taylor, Charles: Die Politik der Anerkennung. In: Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/ Main 1993. S. 13-78.
- Terkessidis, Mark: Migranten. Europäische Verlagsanstalt/Rotbuch Verlag. Hamburg 2000.
- Teuber, Kristin: Migrationssensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.). Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München. Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. 2002. S. 75-134.
- Törnig, Ulla: Kulturelle Identität als individuelles Klientenrecht im Rahmen der sozialen Arbeit. In: Santos-Stubbe, Chirly dos (Hrsg.): Interkulturelle Soziale Arbeit in Theorie und Praxis. Shaker Verlag. Aachen 2005. S. 28-35.
- Treibel, Annette: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Grundlagentexte Soziologie. Juventa. Weinheim, München 1999².
- Trompenaars, Fons: Handbuch Globales Managen. Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht. ECON Verlag. Düsseldorf, Wien, New York, Moskau 1993.
- Turner, Victor: Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Qumran im Campus-Verlag. Frankfurt/ Main 1989.
- Veer van der, G.: Messentrekker, wandelend kruitvat, geslagen hond, of moederziel alleen? In: Alleenstaande minderjarige asielzoeker. Verslag FICE-studiedag juni 1997. S. 4-11.

- Volkman, Laurenz u. a. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts. Narr Studienbücher. Tübingen 2002.
- Wahl, Klaus; Tramitz, Christiane; Blumtritt, Jörg: Fremdenfeindlichkeit. Auf den Spuren extremer Emotionen. Leske und Budrich. Opladen 2001.
- Weber, Karin: Interkulturelle Soziale Arbeit in Theorie und Praxis. . In: Santos-Stubbe, Chirly dos (Hrsg.): Interkulturelle Soziale Arbeit in Theorie und Praxis. Shaker Verlag. Aachen 2005. S. 63-78.
- Weiner, Myron: Globalization, the Migration Crisis, and Ethnic Conflict. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Universitätsverlag Osnabrück. Osnabrück 1996. S. 43-61.
- Weitz, Norbert: Die ganzheitliche Schauspielpraxis. Ein aktiver Weg der Selbsterfahrung. Reihe theater spiel, Bd. 12. Meyer & Meyer. Aachen 1994.
- Wenning, Norbert: Differenz durch Normalisierung. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske und Budrich. Opladen 2001. S. 275-295.
- Wenning, Norbert: Staatliche Schulpolitik für andere ethnische Gruppen. Einflussfaktoren und Motive. In: Gogolin, Ingrid; Helmchen, Jürgen; Lutz, Helma, Schmidt, Gerlind (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich. Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Waxmann. Münster, New York, München, Berlin 2003. S. 75-97.
- Wiegand, Helmut (Hrsg.): Theater im Dialog: heiter, aufmüpfig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten. Mit einem Beitrag von Augusto Boal. Ibidem. Stuttgart 2004.
- Wollenschläger, Michael: Nationalstaat, Ethnizität und Einwanderungsgesetzgebung in Deutschland. In: Bade, J. Klaus (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Universitätsverlag Osnabrück. Osnabrück 1996. S. 431-450.
- Wrentschur, Michael: Lebendig, vielfältig und gut vernetzt: Das Theater der Unterdrückten in Österreich. In: Wiegand, Helmut (Hrsg.): Theater im Dialog: heiter, aufmüpfig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten. Mit einem Beitrag von Augusto Boal. Ibidem. Stuttgart 2004. S. 108-125.
- Wright, Cecil: Erziehung in der Primarstufe: Multi-ethnische Klassenzimmer in der Grundschule. In: Quehl, Thomas (Hrsg.): Schule ist keine Insel. Britische Per-

spektiven antirassistischer Pädagogik. Waxmann. Münster, New York, München, Berlin 2000. S. 97-133.

www.chf.de/benzolring/2007/iw-0307a.html

www.janeelliott.com/workshop.htm

www.sabisa.de/deutsch/01profil/link1.html

www.zuwanderung.de/1_statistik.html

www.zuwanderung.de/tabellen/1_02.html

www.mannheim.de/io2/printView/Webseiten/Politik%20%26%Verwaltung/...

Zitzmann, Thomas: Alltagstheorien von Mitarbeiter(inne)n in der Jugendhilfe und in Migrationsdiensten. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich. Opladen 2002. S. 128-152.

Ich versichere hiermit, dass ich die hier vorgelegte Dissertation selbständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Hilfsmittel angegeben habe.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Shamali Sen
Windeckstraße 32
68163 Mannheim
geboren am 10. Mai 1969 in Oberhausen Sterkrade/ NRW
deutsche Staatsangehörigkeit, evangelisch

Studium

1998	Abschluss:
WS 92/93-WS 97/98	Magister Artium in Erziehungswissenschaft und Soziologie
WS 90/91-WS 91/92	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
WS 88/89-WS 89/90	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
	Universität Stuttgart

Weiterbildung

2004	Moderatorin TheaterDialog, Miteinander Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e. V., Halle
04/2000-04/2001	Personal- und Organisationsentwicklung, WBB Tübingen mbH
09/1999-01/2000	Trainer's Training, Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e. V.

Schulausbildung

1986-1988	Christian Rauch Schule Arolsen
	Abschluss: Abitur
1979-1986	St. Ursula Gymnasium Dorsten
1975-1979	Emscherschule Oberhausen
	Grundschule Waldkappel
	Gemeinschaftsgrundschule Schermbeck

Mannheim, im Oktober 2008